

Estudos

linguísticos e literários

em múltiplas perspectivas



Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Alexandre de Melo Andrade
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo
(Orgs.)

CAPES

GELNE

CNPq

Estudos

linguísticos e literários

em múltiplas perspectivas



Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Alexandre de Melo Andrade
Sandro Marcío Drumond Alves Marengo
(Organizadores)



São Cristóvão/SE
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITORA

Iara Maria Campelo Lima

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADOR DO PROGRAMA EDITORIAL

Péricles Morais de Andrade Júnior

COORDENADORA GRÁFICA

Germana Goncalves de Araujo

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Martins de Oliveira Junior

Aurélia Santos Faraoni

Fabiana Oliveira da Silva

Germana Gonçalves de Araújo

Luís Américo Silva Bonfim

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Martha Suzana Cabral Nunes

Péricles Morais de Andrade Júnior (Presidente)

Rodrigo Dornelas do Carmo

Samuel Barros de M. Albuquerque

Sueli Maria da Silva Pereira



Cidade Universitária Prof. Jose Aloisio de Campos

CEP 49.100 - 000 - São Cristóvão - SE.

Telefone: 3194 - 6922/6923.

E-mail: editora.ufs@gmail.com

Site: www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

PROJETO GRÁFICO, CAPA, ILUSTRAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Davi Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Central – Universidade Federal de Sergipe



E82e Estudos linguísticos e literários em múltiplas perspectivas [recurso eletrônico] / Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Alexandre de Melo Andrade, Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (Organizadores). – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2019.

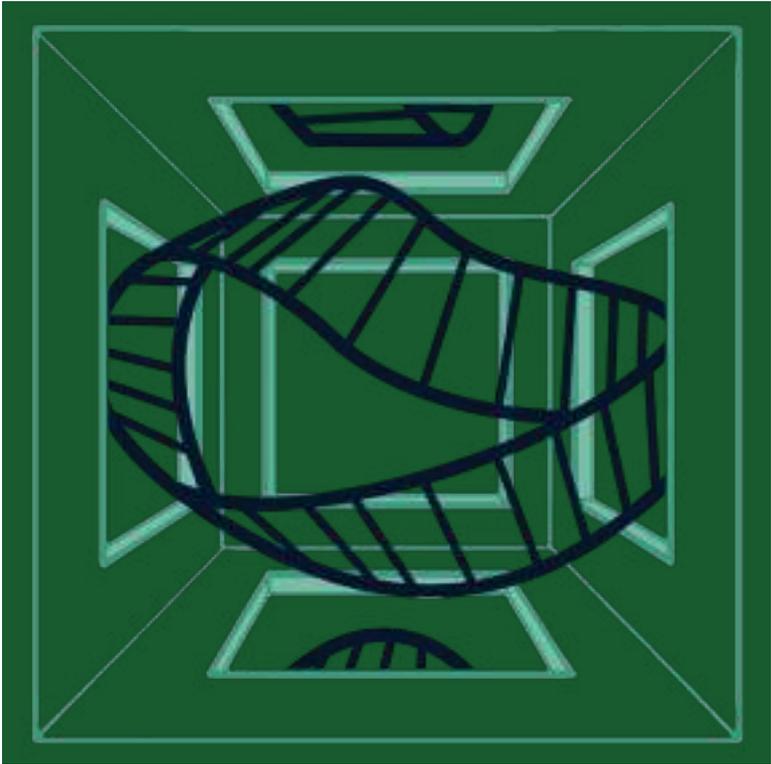
243 p. : il.

ISBN: 978-85-7822-678-7

1. Linguística. 2. Oratória. 3. Análise do discurso. 4. Letramento. 5. Escrita criativa. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. II. Andrade, Alexandre de Melo. III. Marengo, Sandro Marcio Drumond Alves.

CDU 81'42





SUMÁRIO

-  9 PREFÁCIO
-  13 APRESENTAÇÃO
-  18 AS MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS MOBILIZADAS NA
ESCRITA ARGUMENTATIVA: UMA EXPERIÊNCIA
CIRCUNSCRITA A DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERGIPE
Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Emilly Santos Silva
(Universidade Federal de Sergipe)
-  51 A POLIFONIA E O ENSINO DE LEITURA E DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA
Erivaldo Pereira do Nascimento
(Universidade Federal da Paraíba)
-  69 AS CORES ENQUANTO ARGUMENTO NO CASO DILMA
ROUSSEFF: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA
Danilo Sobral de Souza e Adilson Ventura da Silva
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)
-  83 O PAPEL REGULADOR DA POLIDEZ NAS INTERAÇÕES
VERBAIS DOS PRESIDENCIÁVEIS EM 2014
Débora Reis Aguiar
(Universidade Federal de Sergipe)



112 O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE MEMES POLÍTICOS:
METÁFORA E CINISMO NO MEME “TCHAU QUERIDA”

Geisa de Andrade Batista e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)



130 DISCURSIVIDADES PRESENTES NA PRODUÇÃO DE
RESENHAS ACADÊMICAS: DO SUJEITO-LEITOR AO
SUJEITO-AUTOR

*Anne Carolline Dias Rocha-Prado e Márcia Helena
de Melo Pereira*
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)



145 ZUMBI DOS PALMARES NO CORDEL: UMA ANÁLISE
SEMÂNTICA

Sheila Ferreira dos Santos e Jorge Viana Santos
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)



158 O USO DE MARCAS DE PONTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DOS SENTIDOS TEXTUAIS — DO SINTÁTICO AO
DISCURSIVO

Antonio Cesar da Silva
(Universidade Federal de Alagoas)



175 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM ESCRITA
ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO
DE LETRAS

José Hipólito Ximenes de Sousa
(Universidade Estadual do Ceará)

 **191** SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO OBJETO DE ENSINO: UMA PERSPECTIVA DE TRABALHAR O GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA

Thomaz Santos Lima e Eliane Vitorino de Moura Oliveira
(Universidade Federal de Alagoas)

 **204** POESIA NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO LÍRICO

Adilson Oliveira Almeida e Alexandre de Melo Andrade
(Universidade Federal de Sergipe)

 **218** UM OLHAR CODICOLÓGICO E DA CRÍTICA TEXTUAL SOBRE UM PROCESSO-CRIME DE DEFLORAMENTO MANUSCRITO DO SERGIPE OITOCENTISTA

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo e Soraya Carvalho Souza Biller Teixeira
(Universidade Federal de Sergipe)



PREFÁCIO

Com a criação da Faculdade de Filosofia de Sergipe, em 20 de setembro de 1950, surge o primeiro curso de Letras público do Estado, que outorgava os títulos de bacharel e licenciado em Letras Neoclássicas, com ênfase em línguas portuguesa e francesa e suas respectivas literaturas ou anglo-germânicas, voltadas à língua inglesa e às literaturas produzidas nessa mesma língua. No primeiro curso, também se estudava outras línguas neolatinas, como o espanhol e italiano, já em anglo-germânicas se facultava o estudo do alemão. Essa maneira de organização do curso aponta para a influência dos estudos neoclássicos na constituição do sistema brasileiro de ensino superior e, ao mesmo tempo, para o esforço em fazer cada língua nacional ganhar relevância em função de suas características próprias e peculiares.

A transformação da Faculdade de Filosofia em Universidade Federal de Sergipe (UFS) ocorreu em 1968, em São Cristóvão, em meio a um período difícil de governo militar no Brasil. Essa mudança institucional irrompeu na criação do Instituto de Letras, Artes e Comunicação (ILAC), que albergava as áreas de Letras Vernáculas (LEV), Letras Estrangeiras (LES) e Ciências da Língua e da Literatura (CLL). A denominação de ILAC se estende até a segunda metade da década de 1970 quando, por meio de uma reforma da estrutura universitária, surge o Departamento de Letras (DLE), que vigorou até o ano de 2010, quando se desmembrou em Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e Departamento de Letras Estrangeiras (DLES). Em 2016 foi criado também o Departamento de Letras Libras (DELI).

Essa expansão da área de Letras no *campus* sede da UFS, convém destacar, estimulou o alargamento das fronteiras. Assim, em agosto de 2006, foi inaugurado o *campus* Prof. Alberto Carvalho, no municí-

pio de Itabaiana, como fruto da política de expansão e interiorização das instituições federais que ampliou a rede de educação superior para o interior do país. Nesse novo espaço se criou o Departamento de Letras de Itabaiana, o que possibilitou a implantação de um novo polo de formação de professores no interior de Sergipe.

Como é possível verificar nesse brevíssimo histórico, a área de Letras esteve presente na UFS desde a sua fundação; no entanto, foi somente nos últimos dez anos, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), que as pesquisas na área começaram a tomar fôlego e sistematicidade. O PPGL tem um alcance estadual de suma importância, uma vez que é o único programa público de pós-graduação na área de Letras de Sergipe. Agregamos a esse valor, o fato de também suprir uma demanda advinda de zonas limítrofes do Estado, principalmente do interior da Bahia e de Alagoas.

A articulação realizada entre os projetos de pesquisas, ensino e de extensão da UFS na área de Letras deu embasamento e sustentação para a estruturação do PPGL em duas grandes áreas de concentração: Estudos Linguísticos e Estudos Literários - das quais ramificam quatro linhas de pesquisa atualmente vigentes: *Descrição, análise e usos linguísticos*, *Linguagem: identidade e práticas sociais*, *Literatura e Cultura* e, por fim, *Literatura e recepção*.

Além disso, convém recordar, nos últimos dez anos, como resultados de uma política de expansão da educação superior e em função do alinhamento às áreas estratégicas para a soberania nacional - como, por exemplo, a formação continuada de professores de línguas materna e estrangeira na educação básica e os programas governamentais de Idiomas sem Fronteiras (IsF) -, as pesquisas na área de Letras da UFS encontraram campo propício para ampliar

a sua atuação: foram criados dois novos cursos de mestrado profissional (Profletras) e foi aprovado o curso de nível Doutorado no PPGL, que alcançou a nota 4 na avaliação quadrienal correspondente ao período de 2013–2016.

A implementação das duas unidades de Profletras, em São Cristóvão e em Itabaiana, permitiu o fortalecimento dos cursos de formação de professores no Estado, em nível de pós-graduação, *stricto sensu*. Ademais, pelo fato de a proposta desse curso indicar o escopo de “empoderar” os docentes em plena atividade no ensino fundamental para que possam enriquecer e tornar mais eficazes as práticas profissionais, as ações realizadas no âmbito do Profletras têm permitido gerar impactos sociais em muitos outros espaços educativos, uma vez que professores de diversas regiões do Estado estão conseguindo dar continuidade à sua formação ano após ano.

Desde 2013 até 2018, cinco turmas de professores foram constituídas nos dois *campi*, proporcionando a todos a observação do valor da qualificação profissional em nível de pós-graduação. Isso pode ser confirmado por meio da análise dos trabalhos de conclusão finalizados¹, e ainda pode ser identificado como múltiplas competências podem ser desenvolvidas e qualificadas quando docentes são orientados a realizar pesquisas de caráter intervencionista em sua própria realidade profissional.

Outro fato relevante, considerando o alinhamento às políticas para a educação superior, foi o impulso das pesquisas em Linguística e Literatura na UFS, fruto da inserção paulatina e consistente da produção sergipana no cenário nacional, promovida pelo apoio das diversas associações locais, regionais, nacionais e internacionais da

1 Todos os trabalhos estão disponíveis no repositório institucional da UFS: <https://ri.ufs.br/>

nossa área. Destacamos, por exemplo, a realização do Abralín em Cena Sergipe, em 2012, evento itinerante da Associação Brasileira de Linguística (Abralín) e a promoção do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr), em 2016, que atraiu mais de mil e duzentas pessoas de todo o território nacional, da Argentina e da França.

Mais recentemente, Aracaju foi palco da Jornada Itinerante dos 40 anos do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE), no ano de 2017. E esta obra nasce justamente como resultado dos esforços de inúmeras pessoas na capitalização e no compartilhamento amplo dos resultados de pesquisas que foram apresentadas nesse evento, sinalizando, coletivamente, os esforços colaborativos de uma instituição em consolidação, que tem se inserido progressivamente no cenário de pesquisa nacional e internacional, por meio de convênios e criação de redes de investigação.

No ano em que a UFS completa 50 anos de existência, o PPGL 10 anos de desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e o Profletras 5 anos de pesquisas aplicadas à realidade escolar brasileira, desejamos que os trabalhos reunidos nesta obra estimulem novos estudos e práticas didático-pedagógicas e que venham outros tantos anos, tão intensos e produtivos de ciência e companheirismo como esses últimos.

São Cristóvão, 20 de setembro de 2018.

Alexandre de Melo Andrade

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Raquel Meister Ko. Freitag

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

APRESENTAÇÃO

Este livro – Estudos linguísticos e literários em múltiplas perspectivas – se apresenta como um registro da passagem do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste em Aracaju para realizar, em uma parceria inédita da atual Diretoria (2016–2018) da Associação com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Jornada especial dos 40 anos do GELNE. O evento, ocorrido de 07 a 09 de dezembro de 2017, congregou cerca de 400 estudantes de graduação e pós-graduação além de pesquisadores de várias instituições de ensino superior do país que participaram das diversas atividades oferecidas durante o Congresso. Foram 02 conferências, 10 mesas-redondas, 08 minicursos, 45 sessões de comunicações individuais e 02 sessões de apresentação de pôsteres. Para registrar essa intensa produção científica dos professores e estudantes do Nordeste, este livro, organizado em forma de coletânea de artigos, reúne doze textos frutos de pesquisas que versam sobre argumentação, análise de discursos, letramentos, ensino e transcrição de textos antigos.

Tendo como temática a argumentação, os capítulos 1 e 2 proporcionam reflexões sobre as orientações dos documentos oficiais, análise de textos e estratégias para o ensino da escrita argumentativa. No primeiro capítulo, intitulado “As múltiplas competências mobilizadas na escrita argumentativa: uma experiência circunscrita a duas escolas públicas de Sergipe”, Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Emilly Santos Silva (UFS) apresentam resultados de uma investigação em que avaliaram, a partir do planejamento docente e das produções textuais dos estudantes, como a escrita argumentativa é ensinada em duas escolas sergipanas. O confronto entre as atividades de ensino e as produções discentes revelou a

especial atenção que professores e estudantes vêm dedicando às características formais que constituem os gêneros escolares.

No segundo capítulo, “A polifonia e o ensino de leitura e de análise linguística”, Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB), além de discutir as contribuições dos estudos sobre a polifonia enunciativa para o ensino a partir dos pressupostos da Semântica Enunciativa, de Ducrot (1987, 1988, 1994), o autor propõe uma análise de diferentes gêneros jornalísticos para trabalhar o fenômeno da polifonia na leitura e na análise linguística, observando: a) como se dá a introdução de diferentes vozes no discurso, b) os efeitos de sentido produzidos pelas vozes e c) a orientação argumentativa que essas vozes geram ao ser evocadas.

A partir das análises de diferentes orientações teóricas, os capítulos 3, 4, 5, 6 e 7 trazem em comum o estudo dos discursos. Em “As cores enquanto argumento no caso Dilma Rousseff: uma análise semântica”, os autores Danilo Sobral de Souza e Adilson Ventura da Silva (UESB) analisam, baseados na Semântica do Acontecimento, os enunciados apresentados em manifestações pró e contra o governo Dilma Rousseff, observando três imagens obtidas em abril de 2016, com o intuito de entender de que maneira os sentidos dos enunciados se configuram e se as cores compõem esses sentidos nos textos selecionados.

No artigo, “O papel regulador da polidez nas interações verbais dos presidenciais 2014”, Débora Reis Aguiar (UFS) investiga, sob um viés linguístico-pragmático, as estratégias de polidez linguística como um papel regulador e constituintes da argumentação em interações verbais do último debate político eleitoral, entre os candidatos do segundo turno à Presidência da República Federativa do Brasil do ano 2014.

Ainda analisando os discursos políticos, Geisa de Andrade Batista e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB), em “O funcionamento discursivo de memes políticos: metáfora e cinismo no meme ‘tchau querida’ ”, as autoras, respaldadas nos dispositivos teóricos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, desenvolvida por Pêcheux (1969, 1975, 1983), depreendem os efeitos de sentido de memes políticos produzidos durante o processo de votação do *impeachment* da então Presidente da República Dilma Rousseff, no ano de 2016, com foco especial para o funcionamento da metáfora discursiva. A partir do mesmo quadro teórico, o texto de Anne Caroline Dias Rocha-Prado e Márcia Helena de Melo Pereira (UESB), intitulado “Discursividades presentes na produção de resenhas acadêmicas: do sujeito-leitor ao sujeito-autor”, averigam como a relação entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) acontece nas práticas de leitura e escrita acadêmicas. Para isso, utilizam como materialidades discursivas duas resenhas produzidas por duas duplas de estudantes universitários: uma dupla do curso de Ciência da Computação e outra do curso de Letras Vernáculas, ambas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

No sexto artigo, “Zumbi dos Palmares no cordel: uma análise semântica”, Sheila Ferreira dos Santos e Jorge Viana Santos (UESB) analisam como o nome Zumbi dos Palmares aparece predicado nessa materialidade em um excerto do livreto de cordel Zumbi dos Palmares: herói negro do Brasil, de Fernando Paixão (2007). Os autores embasam o estudo na Semântica do Acontecimento, proposta por Guimarães (2002, 2011), que a apresenta como sendo “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 7).

Os capítulos 8, 9, 10 e 11 exploram a temática de ensino e letramentos. No artigo “O uso de marcas de pontuação na construção dos sentidos textuais — do sintático ao discursivo”, Antonio Cesar da Silva (UFAL) procura mostrar que o uso de sinais de pontuação ultrapassa as necessidades sintáticas de um texto escrito, revelando que o valor de alguns destes sinais em nada se relaciona com os recursos sintáticos de organização textual. O autor defende, sob a perspectiva das funções discursivas, enunciativas e interativas, uma abordagem de estudo e de ensino das marcas/sinais de pontuação como elemento constituidor do texto e da sua textualidade.

Embasado teoricamente nos estudos de Heath (1982), Street (1995), Street (1984), Lillis; Scott (2007) sobre as práticas de letramento acadêmico e nos aportes de Carlino (2005), Lillis (2003), Hyland (2000), Motta-Roth e Hendges (2010), José Hipólito Ximenes de Sousa (UECE), no capítulo “Eventos e práticas de letramento em escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de Letras”, identifica quais habilidades e dificuldades são descritas por dois alunos no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica na comunidade universitária.

No décimo artigo, intitulado “Sequência didática como objeto de ensino: uma perspectiva de trabalhar o gênero textual relato de experiência”, Thomaz Santos Lima & Eliane Vitorino de Moura Oliveira (UFAL) apresentam os resultados de um projeto que faz uso da sequência didática (SD) como objeto de ensino-aprendizagem de alunos durante a produção de textos do gênero textual “relato de experiência”. A realização ocorreu com alunos do ensino regular da rede privada, especificamente, da 1ª série do ensino médio de uma escola do município de Penedo/AL.

No capítulo final da temática sobre letramento, Adilson Oliveira Almeida e Alexandre de Melo Andrade (UFS), no texto “Poesia no contexto escolar: reflexões sobre letramento lírico”, propõem atividades didáticas para o ensino da literatura. Para isso, os autores recorrem aos autores Rildo Cosson (2014), que aborda o letramento literário, e propõem sequências didáticas para o trabalho com o texto literário em sala de aula; além disso, apoiados em Neusa Sorrenti (2013), que discute a maneira como a poesia deve ser explorada na escola, apresentam sugestões de textos poéticos para serem trabalhados com o alunado do ensino fundamental.

No último texto desta obra, Sandro Marcio Drumond Alves Marengo e Soraya Carvalho Souza Biller Teixeira (UFS), no capítulo “Um olhar codicológico e da crítica textual sobre um processo-crime de defloramento manuscrito de Sergipe oitocentista”, descrevem um processo de defloramento manuscrito no século XIX, pertencente ao acervo histórico do Arquivo Público do Tribunal de Justiça do Poder Judiciário de Sergipe, localizado na cidade de Aracaju. A peça estudada possui 10 fólios, sendo 06 escritos em recto e verso e 04 escritos somente em recto.

Por fim, desejo que os textos que compõem este livro possam contribuir para a reflexão e o desdobramento de outras pesquisas no Nordeste e nas demais regiões do país cujos temas recaiam sobre as áreas de Linguística e Literatura.

Boa Leitura!

Cleber Ataíde

Presidente do GELNE (2016-2018)



AS MÚLTIPLAS COMPETÊNCIAS MOBILIZADAS NA ESCRITA ARGUMENTATIVA: UMA EXPERIÊNCIA CIRCUNSCRITA A DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SERGIPE

Emilly Silva dos Santos

Isabel Cristina Michelan de Azevedo



Introdução

A discussão em torno do desenvolvimento de competências em Educação ocorre mundo afora há bastante tempo (cf. JOANNAERT, 2012 [2009]), e no Brasil destacam-se os trabalhos publicados desde a década de 1990 (PERRENOUD, 1999 [1997]; DOLZ; OLLAGNIER e col., 2004 [2002], entre tantos outros). Alinhada à intensa produção acadêmica, algumas ideias, provenientes desses trabalhos, foram incluídas em documentos oficiais brasileiros, como pode ser observado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), na *Matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM* (em sua primeira versão em 1998 e na segunda, em 2009) e, em 2017, na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Em síntese, notamos que esses documentos estão sustentados pela concepção de *competência* proposta por Perrenoud (1999, p. 7), sendo entendida, então, como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Se tomamos essa noção como referência, podemos propor pensar que a competência argumentativa só pode ser desenvolvida por meio

de práticas pedagógicas que possibilitem o uso da argumentação em situações comunicativas variadas, realizadas dentro e fora da escola. Isso porque a argumentação, decorrente de atividades de produção escolar, pode ser uma consequência das ações dos professores, mas se observa por meio das manifestações dos estudantes. Diante disso, resolvemos organizar uma investigação apoiada em dois tipos de material documental – recolhidos em duas escolas estaduais da cidade de Aracaju, o Colégio Estadual Augusto Maynard e o Colégio Estadual Jorge Amado, o primeiro se encontra na região central e o segundo na região periférica. Assim, fizemos uso dos planejamentos, cedidos pela professora participante deste estudo, e dos textos produzidos pelos estudantes em aulas preparatórias para os exames vestibulares e para o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

O confronto entre as atividades de ensino e as produções discentes revelou a especial atenção que professores e estudantes vêm dedicando às características formais que constituem os gêneros escolares², particularmente devido às múltiplas funções que o Enem vem assumindo em sociedade: além de possibilitar o ingresso em instituições de ensino superior, proporciona acesso a programas governamentais, promove a avaliação da qualidade do ensino no Brasil e serve de base para implantação de políticas públicas.

Sabemos que esse exame é composto por cinco provas objetivas que abrangem as várias áreas do saber, mas neste trabalho temos inte-

2 À luz de Schneuwly e Dolz (1999), compreendemos que “a escola é um lugar autêntico de comunicação e as situações escolares são ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam”. São esses gêneros novos que surgem no contexto da escola que chamamos de gêneros escolares.

resse apenas pela prova de redação, que exige dos participantes a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, avaliado por meio de uma matriz de competências que visa a aferir como o participante faz uso de conteúdos específicos e quais competências de ordem linguística, composicional e discursiva podem ser percebidas por meio da produção textual.

Segundo Rojo (2003), nas últimas décadas, a investigação acerca da aprendizagem do processo de produção de textos tem acontecido preponderantemente com base em perspectivas cognitiva e textual, ocasionando o desenvolvimento de atividades didáticas que privilegiam um processo planejado em níveis e etapas. Os níveis estão associados às metas, aos objetivos, às finalidades de escrita, enquanto as etapas partem de uma pré-escritura, que engloba tudo o que antecede a execução propriamente dita, ou seja, seguem uma sequência organizacional, associada às metas, que encaminha a produção para a fase de revisão e editoração (cf. KATO, 1993).

Esse modelo de processamento tem sido investigado há algum tempo, como indicam as pesquisas de Hayes e Flower, realizadas na década de 1980, que apresentam a produção de texto como “[...] um conjunto (hierarquizado) de comportamentos, regidos por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados na memória e ativados pelo ‘contexto’ (de tarefa)” (apud ROJO, 2003, p. 193). Alinhadas a esse tipo de compreensão, as professoras vinculadas a esta pesquisa orientaram trabalhos de produção escrita que partem da formulação de frases para chegar à composição da convencional dissertação, desconsiderando, assim, as funções da escrita na sociedade.

Para ampliar uma visão centrada nas características formais da estrutura textual, reconhecemos a necessidade de haver uma peda-

gogia específica para o ensino da escrita argumentativa (VIGNER, 1998), mas esse trabalho precisa incluir meios que permitam ao estudante responder coerente, lógica e discursivamente a questões que requerem a construção de posicionamentos, cujos valores sejam colocados em discussão.

Ao consultar a *Cartilha do participante – Redação no ENEM*, em 2016, identificamos que a competência III diz respeito às capacidades de cada participante de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2016, p. 8), ou seja, cabe ao sujeito reunir argumentos que justifiquem uma ideia ou uma posição assumida por ele frente à temática proposta pelo exame. Essa exigência corrobora a ideia de transferência de conhecimentos escolares e sociais, abrange todo o funcionamento mental, mas nem sempre esse “saber-fazer” está associado a situações concretas, que venham requisitar a modificação de tais conhecimentos durante a realização de uma ação complexa.

Por sua vez, a competência IV requer do participante “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2016, p. 8), o que suscita a discussão a respeito dos recursos disponíveis para estabelecer pontes que permitam construir sentidos ao longo da atividade de escrita. Trata-se, então, de analisar as estratégias textuais que contribuem para esse fim, o que compreende a observação da orientação argumentativa dos enunciados, conduzida por meio dos operadores argumentativos.

Além de possuir função coesiva na estruturação do texto e da argumentação, segundo Koch (2016), as estratégias textuais e linguísticas colaboram com a organicidade do período, favorecendo a

produção de um texto claro, com viés argumentativo, apesar de o participante não contar com a presença dos interlocutores no momento da produção da redação.

Assim, estamos admitindo que a atividade discursiva produz marcas enunciativas, expressas pelas marcas linguísticas e culturais, como destaca Amossy (2008). Segundo essa autora, as marcas enunciativas surgem com a aparição do enunciado e são constituídas por elementos linguísticos ou situacionais que evidenciam a posição do enunciadador. O ato de produzir um enunciado, então, remete necessariamente àquele que mobiliza a língua, que a faz funcionar ao utilizá-la, imprimindo as suas marcas no enunciado e situando-se em relação a ele, construindo a subjetividade na língua. Seguindo essa perspectiva, o texto, em particularmente o que esteja associado a uma temática polêmica, é entendido como uma atividade discursiva e interacional que tem por fim a persuasão.

Apesar de haver orientações nos documentos oficiais supracitados há mais de duas décadas e também na literatura acadêmica associada às discussões inicialmente propostas aqui há mais tempo ainda, queremos discutir questões relativas às alternativas empregadas por uma professora de educação básica em aulas destinadas ao ensino de produção textual de textos dissertativos-argumentativos, com vistas a proporcionar uma compreensão mais detalhada acerca das bases que fundamentam as atividades escolares em vigência em duas instituições públicas de Aracaju, com a intenção de colaborar com a qualificação das práticas didático-pedagógicas.

Com base nesses apontamentos iniciais, assumimos que a atividade de escrita argumentativa proporciona condições para uma análise acerca dos recursos linguísticos e discursivos mobilizados por

estudantes de ensino médio em atividades escolares. Para observar como isso pode acontecer, por meio de uma pesquisa documental, constituímos um *corpus* composto por cinco redações produzidas, durante o período de preparação para o Enem, em duas escolas públicas de Aracaju, e buscamos investigar quais competências argumentativas estão sendo desenvolvidas na escola.

Enfim, nosso principal objetivo é evidenciar como se dá a articulação dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos na produção de uma escrita argumentativa orientada aos interesses dos estudantes de ensino médio, em torno de questões que requerem a construção de posicionamentos pela linguagem, para que possamos identificar a relação existente entre as práticas pedagógicas e as produções discentes e encontrar alternativas para a qualificação das ações didáticas na educação básica.

Com o intuito de organizar as reflexões, a seguir, retomamos os elementos que compõem a escrita argumentativa e destacamos as relações entre os operadores argumentativos e os mecanismos enunciativos identificadas em produções de estudantes do ensino médio para, após uma breve análise das produções discentes, colaborarmos com os estudos que orientam as práticas pedagógicas voltadas à construção da argumentação.

A construção da escrita argumentativa: textualidade e discursivização

Assumir o texto como atividade interativa pressupõe entender que falar e escrever são atos sempre direcionados a alguém, em certas condições sociais e históricas. Essa concepção corrobora o entendimento de que todo texto possui uma dimensão argumentativa, visto que está orientado por finalidades comunicativas, e a produção de enunciados orienta para o alcance de determinadas conclusões (KOCH, 2016; PAULIUKONIS et al., 2003).

No caso do texto escrito, pelo fato de os interlocutores não estarem presentes no momento da comunicação, o processo comunicativo se torna dependente da competência de escrita do estudante. Essa competência abarca outras, as competências textuais e linguísticas, que em uma relação de intersecção constituirão um texto coerente (SAUTCHUK, s/d; VIGNER, 1982). Ao tratarmos especificamente da escrita argumentativa, notamos a necessidade de aprimoramento dessas competências, uma vez que estão em jogo complexos processos de linguagem. Na argumentação, o escritor, além de se fazer compreender, visa a obter a adesão do outro às ideias apresentadas, tornando a escrita um exercício ainda mais complexo e desafiador.

A atividade de escrita deve ser organizada e progressiva, partindo do desenvolvimento de textos menos complexos para a escrita de textos mais complexos, essa transição, no entanto, precisa ser subsidiada por elementos linguísticos, textuais e discursivos que forneçam ao estudante ferramentas capazes de mudar o caráter dessa escrita (VIGNER, 1998). Por entendemos que a construção de um

texto não é um ato que requer apenas um somatório de frases soltas, mas uma unidade construída por meio de relações sintático-semânticas, que proporciona coerência local, coadunadas aos articuladores textuais e discursivos, a produção textual explícita como o estudante é capaz de discutir um assunto em questão e organizar um material simbólico com textualidade, o que se observa por meio da análise dos argumentos utilizados, da coerência e das articulações em nível de microestrutura linguística (SAUTCHUK, s/d).

Quando observamos algumas redações recolhidas em diferentes edições do Enem, notamos que é bastante desafiador para o escritor utilizar recursos linguísticos variados e adequados em nível micro e macroestrutural para garantir a ordenação lógica das ideias e conferir sentido ao texto, como indica Araújo (2004). Isso porque, entre outros aspectos, a progressão textual e a transição tópica normalmente se faz com o emprego dos conectivos que orientam a argumentatividade do texto, colaborando com o processo argumentativo.

Ao pensar em técnicas de ensino e aprendizagem da escrita argumentativa, a articulação das ideias, promovida pela sintaxe, torna-se um ponto crucial, visto que por meio dela são construídas as várias microestruturas que organizam o texto. Como entendemos que o texto ganha sentido em uso, esse processo linguístico é orientado pelo contexto pragmático e pela esfera discursiva ao qual está vinculado. Assim, os aspectos cognitivo, interacional, cultural e discursivo se articulam na comunicação, nunca dissociados do linguístico.

Para Sautchuk (s/d), as leis sintáticas introduzem forma e sentido a um enunciado, pois é no nível sintático que a identidade da língua se conserva e é no uso dos mecanismos linguísticos, respon-

sáveis pela força argumentativa, que se desencadeia as marcas de textualidade. Logo, os elementos linguísticos, quando associados aos discursivos, mostram a força argumentativa dos enunciados, como reforça Koch e Elias (2016).

Podemos entender que na textualização ocorre um processo de reconstrução da realidade por meio da linguagem, por isso Koch (2002, p. 81) aproxima a textualização da discursivização. É importante notar que a discursivização representa um processo de semiotização, pois o uso e a manipulação de uma forma simbólica acontece tanto no nível da estrutura quanto do conteúdo, possibilitando a manipulação da realidade de maneira significativa. Esse processo orienta a seleção do material linguístico, o que se dá por meio de diversas operações: identificação, qualificação, processualização, modalização e/ou relação. Essa última operação se caracteriza justamente por especificar regras de hierarquização e combinação dos níveis sintáticos e semânticos por meio da conectividade (PAULIUKONIS, 2000).

Ao pensar na conectividade³, decidimos atentar mais especificamente para os chamados operadores ou marcadores argumentativos que assumem um papel singular na escrita argumentativa, justamente por orientarem os enunciados para determinadas conclusões, por possibilitarem estabelecer relações entre os vários níveis estrutural, textual e discursivo. Segundo Koch e Elias (2016), a observação de um conjunto de operadores permite-nos reconhecer suas respectivas funções, como se vê a seguir.

3 Em síntese, entendemos por conectividade a inter-relação semântica entre os elementos do discurso que promovem a coesão e a coerência de um texto.

Quadro 1 – Funções dos operadores argumentativos

Função	Operadores
Soma a favor de certa conclusão	E, também, ainda, nem, não só, mas também, tanto, como, além disso etc.
Indica o argumento mais forte de uma escala a favor de certa conclusão	Até, até mesmo, inclusive.
Subentende a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	Ao menos, pelo menos, no mínimo.
Contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias	Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de que.
Introduz uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	Logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.
Introduz uma justificativa ou explicação relacionada ao enunciado anterior	Porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.
Estabelece relação de comparação visando determinada conclusão	Mais, do que, menos, que, tão, quanto.
Introduz elementos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	Ou... ou, quer... quer, seja... seja.
Introduz no enunciado conteúdos pressupostos	Já, ainda, agora etc.
Funciona numa escala para afirmação ou negação de uma totalidade	Um pouco, quase, pouco, apenas.

Fonte: Adaptado de Koch; Elias (2016).

Apesar de os operadores estarem vinculados a amplos domínios, cada um deles indica particularidades que são úteis e necessárias na escrita, visto que produzem sentidos diferentes. Pauliukonis (2014) faz um estudo relativo às especificidades dos conectores de oposição, que colabora com um movimento que é constituinte do processo argumentativo: a contra-argumentação.

No nível linguístico, Pauliukonis (2014, p. 31) esclarece que os “coordenativos adversativos⁴: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto* são usados com o verbo no modo indicativo, e os conectivos subordinativos concessivos: *embora, ainda que, posto que, se bem que, mesmo que, posto que, apesar de...* requerem verbos no modo subjuntivo”, contudo as nuances de sentido vão além dos elementos formais, exigindo a observação da carga semântica de cada um, como se vê no quadro a seguir.

Quadro 2 – Distinção semântica entre conectores

Conector	Carga semântica
<i>Mas</i>	É o conectivo adversativo mais usado em português, que introduz o argumento mais forte em oposição à ideia existente na oração de menor peso argumentativo (secundária). Nesse caso, é pertinente invocar sua etimologia latina: <i>mais (magis)</i> , que vem reforçar sua participação no comparativo de superioridade e também na introdução da ideia de preferência.
<i>Porém</i>	Apresenta uma natureza restritiva menos forte, como se o locutor quisesse mostrar que algo é omitido e que a presença do conectivo permite uma correção do rumo do raciocínio, conduzindo-o para outra conclusão, como se houvesse um reajuste de foco no argumento principal. Tal interpretação encontra fundamento também na etimologia do termo, ligado à forma do latim <i>per inde</i> , que significa <i>no lugar de</i> .
<i>No entanto</i>	Denota certo estranhamento diante do que é comunicado e que pode ser considerado até um absurdo pelo enunciador. Melhor dizendo: de fato, coexistem dois argumentos contrários e fortes, em que se enfatiza o que é enunciado por “no entanto”.
<i>Todavia, entretanto, contudo</i>	Em função da contiguidade sintático-semântica com as locuções adverbiais de onde se originam, esses três conectores mantêm o valor de um ato de fala com ideia de ênfase. Assim, esses conectores adquiriram também valor de oposição em contato com outras cláusulas de valor concessivo, mas mantiveram ainda a mobilidade sintática que lhes permite ocupar diversas posições dentro do enunciado, ao contrário do conector “mas”, de posição mais fixa.

4 Na Gramática Normativa, as conjunções coordenativas adversativas são as que ligam duas orações ou palavras que expressam ideia de contraste ou compensação (BECHARA, 2009, p. 321).

Conector	Carga semântica
<i>Por mais que; até mesmo</i>	Esses termos marcam uma gradação e situam o argumento no topo de uma escala argumentativa que direcionaria o ouvinte/leitor para uma conclusão esperada, dado o peso do argumento encarecido pelos advérbios de intensidade, embora não seja perdida a predominância da argumentação principal.
<i>Embora</i>	O mais usual dos conectivos de concessão, “embora” serve para transmitir o sentido de uma trégua ilusória. Sua origem prende-se à locução adverbial <i>em boa hora</i> . Por possuir aspecto volitivo de bons desejos, cujo emprego era expresso no modo subjuntivo, mantinha o termo antônimo <i>em má hora</i> , para expressar os maus augúrios, de acordo com a posição dos astros, no momento de saída para uma viagem. Ambos eram empregados com valor adverbial de tempo.

Fonte: adaptado de Pauliukonis (2014).

A análise da carga semântica dos conectores possibilita perceber que a argumentação organizada em torno de uma oposição de ideias ocorre também em função das escolhas linguístico-discursivas, ou seja, as informações arranjadas de uma ou outra forma indicam posicionamentos e estilo expressivo. Segundo Perelman e Olbretchs-Tyteca (2005 [1958]), o processo de escolha de elementos, de um modo de descrição e apresentação e de destaque de juízos de valor podem ser considerados a manifestação de uma tomada de posição, em detrimento de outra.

Insistimos que a tomada de posição também é um processo marcado linguisticamente, por meio das marcas de posição enunciativa expressas pelo argumentador. Concebemos como posição enunciativa o posicionamento assumido pelo sujeito nas relações interativas mediadas pela linguagem, assim as escolhas tópicas e linguísticas, que são de escolha do argumentador, sinalizam marcas de posicionamento. No entanto, Sautchuk (s/d, p. 3-4) esclarece que “o aluno-escritor é livre na escolha dos vocábulos que vão constituir as

orações do seu texto. Porém, obriga-se, na construção dessas orações, a seguir certos modelos formais de estruturação”.

Diante desse tipo de coerção, estabelecido socialmente, a posição suscitada pelas práticas sociais marca a especificidade assumida por cada participante, mas também está vinculada às restrições linguísticas e textuais, configuradas nos diferentes períodos históricos de evolução de cada língua, e à criatividade individual, uma vez que assumir um ponto de vista requer não apenas a seleção de uma perspectiva, mas também a análise do outro com quem se relaciona direta ou indiretamente. Além de compreender bem a carga semântica de um léxico específico, o sujeito constrói uma determinada imagem de seu interlocutor (presente ou distante) e posiciona-se em relação a ele ao longo da argumentação.

Em nosso modo de ver, o entendimento das especificidades relativas aos aspectos linguístico-discursivos colabora com o desenvolvimento da competência argumentativa, na perspectiva proposta por Azevedo (2013): é um conceito marcado por uma perspectiva cognitiva, mas que possui um viés sociológico e discursivo, por isso se torna um conceito amplo, divergente e multifacetado. Assim, tomamos a competência argumentativa como a expressão de capacidades variadas, entre as quais se destacam colocar em atividade modalidades estruturais da inteligência, como a ação pela linguagem e a mobilização de recursos cognitivos; participar de uma oposição discursiva, o que gera interdependência entre os sujeitos em função da polarização das posições enunciativas; mobilizar diversas capacidades de linguagem, que estão vinculadas às situações concretas, à criação de repostas únicas a cada momento social/discursivo, a ações que estão relacionadas a obstáculos cognitivos, afetivos e relacionais, enfim diz respeito ao modo como são coordenados recursos múltiplos e heterogêneos.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência argumentativa põe em curso a otimização de outras competências e capacidades, uma vez que a argumentação é tomada como um processo constituído por múltiplas dimensões. Nesse tipo de atividade de linguagem, as competências cognitiva, linguística, textual e discursiva, por exemplo, são mobilizadas e aprimoradas em função das finalidades previamente estabelecidas. Podemos afirmar, então, que, para desenvolver a competência argumentativa na escola, é imprescindível a oportunidade de produzir saberes, decorrente das inúmeras interlocuções, e de haver aprendizagens diversificadas em sala de aula.

Em consonância com Perrenoud (1999b), compreendemos que o reconhecimento das competências mobilizadas por um sujeito depende do modo como utiliza e expressa uma ou várias capacidades. No caso da competência argumentativa, negociar pontos de vista e sustentar argumentos são capacidades de linguagem essenciais, que podem ser desenvolvida dentro e fora da escola, sempre que um sujeito estiver participando de situações comunicativas concretas, como ocorre quando tem pela frente a tarefa de produzir um gênero textual específico e pré-determinado.

Adotamos, como pode ser visto, uma concepção de argumentação que a considera como sendo um processo discursivo que envolve a seleção de fatos e argumentos, descritos de forma particular, em direção do aumento de adesão a uma tese defendida, em concordância com o que propõe Perelman em parceria com Olbretchs-Tyteca (2005 [1958]). A linguagem assim concebida é uma forma de ação social, que produz sentidos desencadeados pela interação e tem como meta influenciar o outro por meio de um discurso organizado em torno de argumentos variados. A construção desses argumentos é uma tarefa complexa que requer a articulação de referências to-

madras como bases que sustentam o dizer e a organização das ideias em defesa dos posicionamentos assumidos pelo sujeito no discurso.

O uso de operadores argumentativos e os mecanismos enunciativos presentes na construção da argumentação

Apresentamos, em primeiro lugar, como o trabalho com a argumentação pode ser interpretado a partir do que tem sido realizado por professores de educação básica, com base em uma experiência particular, cujos dados coletados nos possibilitaram fazer uma análise de textos argumentativos produzidos por estudantes do ensino médio, matriculados em duas escolas públicas de Aracaju, situadas em diferentes regiões da cidade.

Inicialmente, coletamos uma amostra de doze textos produzidos nas duas escolas, porém, como a quantidade de textos reunidos era variável, selecionamos como *corpus* cinco redações que consideramos representativas de cada turma, pois todos os textos apresentavam características muito parecidas – estrutura, vocabulário e tipo de conhecimento. Optamos, então, por empreender uma escolha aleatória, considerando que o objetivo deste estudo não está voltado às particularidades dos estudantes. Os textos foram cedidos pelos estudantes da primeira e segunda série do Colégio Estadual Augusto Maynard e também por aqueles que frequentam a segunda e terceira série do Colégio Estadual Jorge Amado.

Segundo a professora participante da pesquisa, as atividades de escrita na escola pretendem ser progressivas, para que, ao ampliar os níveis de complexidade da escrita, o professor possa desenvolver as

competências dos estudantes. Na realidade observada em Aracaju, o que se percebe é um vácuo entre a aprendizagem de classes gramaticais e a construção textual, pois os estudantes não são orientados e perceber como as relações semânticas colaboram para a construção de sentidos. No quadro abaixo, encontra-se um recorte do planejamento mensal, elaborado pela própria professora, que registra o tipo trabalho realizado em classe.

Quadro 3 – Atividades de ensino

DATA	DURAÇÃO	CONTEÚDO	ATIVIDADES
12/03/15	1h/aula	Conectivos	Lista de exercício sobre conjunções
16/03/15	1h/aula	Conectivos	Correção e explanação dos conceitos e tipos de conjunções
17/03/15	2h/aula	Conectivos	Lista de exercício a partir de textos/ correção
19/03/15	1h/aula	Conectivos	Lista de exercício aplicado ao Enem
23/03/15	1h/aula	Coesão	Análise de proposta e discussão de tema
24/03/15	2h/aula	Coesão	Explanação sobre coesão a partir dos textos motivadores/exercício
26/03/15	1h/aula	Coesão	Exercícios a partir de textos
30/03/15	1h/aula	Coesão	Correções
31/03/15	2h/aula	Coesão	Escrita em sala
02/03/15	1h/aula	Coesão	Reescrita

Fonte: Dados da pesquisa.

O planejamento acima, direcionado a uma turma de terceira série do ensino médio, visa a uma revisão em torno da identificação dos conectivos⁵, por ser uma das competências avaliadas na prova

5 Como sabemos, conforme a linguística textual, os conectivos, tomados como elementos de coesão, incluem inúmeros recursos categorizados pela gramática normativa como preposições (a, de, para, com), conjunções (que, enquanto, embora, mas, porém, todavia), pronomes (ele, ela, sua, este, aquele, o qual), advérbios e locuções adverbiais (aqui, lá, logo, antes, dessa maneira, aos poucos) e palavras denotativas (afinal, inclusive, senão, apenas, então, entre outras) etc.

de redação do Enem. O trabalho acontece por meio de um treino realizado com base em listas de exercícios. Com base no material cedido pela professora, os exercícios eram basicamente de dois tipos: 1. questões objetivas que analisavam frases e solicitavam a identificação do conectivo; 2. análise de textos já utilizados no Enem, nos quais estavam presentes diferentes conectivos, para que pudessem ser localizados pelos estudantes. Na programação das aulas, um momento foi reservado para a compreensão das estratégias de textualidade que contribuem para a elaboração de um texto coeso. No entanto, o foco do trabalho direcionou-se a atender aos critérios de avaliação da quarta competência de redação do Enem, por isso os exercícios se limitavam a preencher espaços vazios com elementos coesivos⁶ (não só conjunções) para marcar diversidade e variedade desses recursos linguísticos. Como apoio à atividade, os estudantes receberam as informações abaixo.

6 Chamamos de elementos coesivos todos os recursos linguísticos que permitem estabelecer a conexão entre as partes do texto.

Quadro 4 – Tipos de conectores⁷

Competência IV: Variedade e diversidade
<ul style="list-style-type: none">• Causalidade: porque, como, pois, porquanto, uma vez que, dado que, visto que• Finalidade: para que, a fim de que• Temporalidade: quando, assim que, logo que, enquanto, à medida que, à proporção que• Conformidade: como, conforme, consoante, segundo
<ul style="list-style-type: none">• Conjunção/soma: e, também, ainda, nem, não só, mas também, tanto, como, além disso• Oposição: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, apesar de que.• Explicação/justificativa: logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência• Conclusão: logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência• Especificação/exemplificação: como, por exemplo• Correção/ redefinição: ou seja, isto é, ou melhor

Fonte: Dados da pesquisa.

Com as listas em mãos, os estudantes tiveram que produzir uma escrita dissertativo-argumentativa, sem que houvesse alguma orientação quanto às estratégias de textualização ou discursivização. Durante a atividade, eles precisavam incluir os conectivos sugeridos no texto produzido, como se a escolha de um ou de outro dependesse apenas do gosto pessoal. O importante, segundo a professora, era que o texto apresentasse diversidade, não havendo menção às relações sintático-semânticas que marcam a argumentatividade nem às alternativas para a tomada de posição. Os textos que constituem

7 Na linguística textual, os conectores são marcas que orientam o leitor na percepção da coerência que subjaz na estrutura superficial do texto e o escritor a organizar retórica e logicamente as informações articuladas em seus textos (DÍAZ, p. 32-43).

o *corpus* deste trabalho alinham-se a essa orientação, mas queremos apontar que a análise da carga semântica dos conectores mobilizados poderia ser um recurso didático para haver ampliação das competências argumentativas dos estudantes.

Na observação dos textos selecionados, foram estabelecidas duas categorias de análise, propostas a partir de Azevedo (2013) e adaptadas ao escopo deste estudo. Selecionamos categorias específicas que compreendessem elementos presentes no processo argumentativo e permitissem identificar elementos vinculados às competências linguísticas e à organização de ideias. Assim, optamos por distinguir as marcas de posições discursivas e os elementos linguístico-discursivos mobilizados para revelar a força argumentativa dos enunciados.

Como indicado anteriormente, concebemos como posições enunciativas o posicionamento assumido pelo sujeito nas relações interativas mediadas pela linguagem. Nesse sentido, essas posições são suscitadas pelas práticas sociais, mas marcam o lugar assumido no discurso por cada estudante, por isso estão vinculadas simultaneamente às restrições/coerções sociais e à criatividade de cada um, uma vez que para assumir um ponto de vista é necessário não apenas a seleção de uma perspectiva, mas também a análise do outro com quem se relaciona direta ou indiretamente. Esse posicionamento aciona elementos linguístico-discursivos que reforçam a tomada de posição, orientam a direção argumentativa dos enunciados e conferem uma progressão lógica ao texto.

Vejamos o excerto de um texto dissertativo-argumentativo que discorre sobre o tema “O poder de consumo pode determinar os padrões de felicidade?”, para que possamos perceber as marcas de tomada de posição.

(1) por vivermos em um mundo capitalista, o consumo torna-se constante e incontrolável, *porém necessário para o desenvolvimento do país* (P1, grifo nosso).

No trecho (1), o termo “necessário” abarca a ideia de algo constituinte e fundamental para o funcionamento do país. O tópico destacado possui um sentido, mas se a oração “o consumo torna-se constante e incontrolável” for lida isoladamente adquire conotação negativa. O estudante percebe a importância de complementar a ideia, por isso tenta amenizar a conotação negativa, elevando o enunciado a um lugar em que possa ser colocado acima de questionamentos. Isso é obtido por meio da força semântica que o vocábulo “necessário” possui no contexto observado.

O conectivo “porém” não foi usado aqui com valor de refutação, mas de concessão, o que não é seu uso habitual visto que se trata de um conectivo de coordenação de valor adversativo. Considerando que esse conector⁸ tem força adversativa menor que o “mas”, podemos supor que essa escolha ocorre porque o estudante quer proceder a uma ressalva em relação à primeira oração, sem fazer uma análise semântica de seu uso, daí o uso do “porém”.

8 Neste texto, tomamos o termo “conector” como sinônimo de “conectivo”, ou seja, trata-se de um elemento linguístico que estabelece ligação entre duas palavras, dois termos de uma oração, ou entre orações em um mesmo período. Incluem assim as preposições, as conjunções, os advérbios, os pronomes etc.

Notamos também que, no trecho acima, o estudante faz uso de um recurso sintático e textual chamado topicalização⁹. Alçar um elemento à posição inicial (“mundo capitalista”) promove destaque em relação a outra informação complementar ou acessória (“desenvolvimento do país”). Essa estratégia sempre constrói efeitos discursivos relevantes para argumentação, como vemos no segmento (1), suscitou um tom de denúncia ao texto, uma vez que o elemento topicalizado diz respeito a uma possível razão que serviria de contexto para o problema social sobre o qual se discorre (consumo “constante e incontrolável”).

No trecho a seguir, escrito acerca do tema “O legado da escravidão e o preconceito contra os negros no Brasil”, temos um exemplo de como o operador linguístico¹⁰ que marca a oposição contribui para o direcionamento do texto. Esse trecho corresponde à introdução do texto produzido por um dos estudantes de ensino médio.

(2) A escravidão no Brasil ocorreu em meados do século passado, a qual obrigava os negros a trabalhar para os respectivos senhores. Mas, será que a escravidão teve um fim? (P2).

- 9 Conforme os estudos da Linguística Textual, entendemos “topicalização” como uma estratégia de focalização textual, apoiada em recursos morfosintático-lexicais responsáveis pela atribuição de ênfase contrastiva, que possibilita dar destaque a certos elementos dentro de uma estrutura linguística e textual. Trata-se, assim, de uma das estratégias sintáticas de que um escritor pode se servir para colocar em evidência um elemento no texto, visando promover diferentes efeitos de sentido.
- 10 Os operadores linguísticos são elementos que indicam ou mostram a força argumentativa e a direção para onde apontam os enunciados. Em síntese, os operadores argumentativos são “elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua” (cf. KOCH e ELIAS, 2016, p. 64).

No fragmento (2), o conector “mas” funciona como um operador adversativo que insere logo na introdução um argumento superior (ainda há escravidão na sociedade brasileira), e o que vem depois do conector é um questionamento proposto pelo sujeito, que só será retomado na contra-argumentação. Nesse caso, o operador argumentativo “porém” expressaria melhor a reação lógico-semântica dos enunciados, posto que a pergunta lançada visava a levar o leitor a refletir acerca da proposição anterior, sugerindo uma correção da mesma. Esse posicionamento fica explícito no desenvolvimento do texto, parte em que o estudante responde à questão inicialmente proposta por meio de uma constatação:

(3) Ato que comprova a farsa dessa emancipação (P2).

A resposta contida no fragmento (3) serve para reforçar a tese inicial e retoma o posicionamento explícito na abertura do texto por meio do vocábulo “farsa”, uma vez que esse termo trata de algo não verdadeiro. Esse termo aparece logo após a apresentação de um fato histórico utilizado como argumento e tem a função de denunciar uma prática avaliada pelo estudante como não confiável moralmente, ou seja, a “emancipação” não poderia ser tomada como verdadeira.

As assertivas apresentadas nos trechos acima fazem parte do acervo cultural dos estudantes, mobilizado para constituir as posições discursivas. Elas surgem da formulação dos enunciados e são articuladas por elementos linguísticos específicos. Os enunciados se caracterizam por incluir elementos linguísticos que delimitam o posicionamento do autor acerca da problemática; nesse sentido, os vocábulos “necessário” e “farsa”, no contexto em que são apresentados, estão ligados às posições assumidas no texto, possibilitando

a construção de posições discursivas, pois a seleção lexical e a intensidade produzida pelo escritor estão alinhadas a uma certa maneira de ver a realidade. O estudante está assumindo um lugar discursivo e ideológico, claramente demarcado na formulação dos enunciados.

Vejamos, agora, outra estratégia utilizada para introduzir um novo parágrafo.

(4) Em relação ao preconceito de raça nota-se que, é um fato totalmente conectados ao período da escravidão (P2).

No trecho (4), o estudante, ao utilizar a expressão “em relação a” para introduzir uma nova informação, cria a expectativa de que duas informações diferentes serão comparadas, em função da carga semântica dessa expressão, que serve para introduzir novas informações. No entanto, o leitor precisa retomar trechos anteriores, para tentar compreender a orientação proposta pelo escritor, não havendo uma apresentação clara dos argumentos. Além disso, a pontuação inserida em posição inadequada, quando posposta ao pronome relativo, provoca desconexão entre os períodos, tornando mais difícil perceber os objetivos comunicativos do estudante.

Vejamos, a seguir, o que ocorre quando há referência a uma questão polêmica na sociedade brasileira.

(5) Vale ressaltar que as cotas raciais só incentivam essa separação (P2).

No trecho (5), o enunciado formulado realça a posição de que as cotas raciais propiciam uma divisão entre brancos e negros dentro do ambiente universitário. Essa afirmação não é uma verdade absoluta e não vem marcada por elementos linguísticos que possibilitam particularizar o enunciado, mas indicam os posicionamentos assu-

midos no discurso, como o que associa as cotas raciais à discriminação de uma raça. A expressão “vale ressaltar que”, nesse contexto de uso, funciona como um elemento de textualidade importante, uma vez que provoca uma quebra na progressão do texto para enfatizar uma declaração feita anteriormente.

Veremos que o texto a seguir contempla a mesma problemática anterior. O trecho se refere à parte introdutória e vem marcado pelo uso do operador “entretanto”, que, no contexto, contrasta um fato histórico com uma visão construída no presente. Essa oposição de épocas é marcada por esse operador, gerando o sentido de oposição.

(6) Em 1888, com a assinatura da Lei Áurea no Brasil, os afrodescendentes alcançaram uma importante conquista: a liberdade de andar sem algemas. Entretanto, em pleno século XXI os negros ainda não estão livres de sofrer castigos e crueldades pela perpetuação do racismo (P3).

No trecho (6), apesar de haver oposição entre épocas, marcada linguisticamente, os períodos configuram uma realidade equivalente, cuja formatação do texto marca o posicionamento do estudante: a oposição histórica também deveria ser social. No trecho acima, o operador argumentativo “entretanto” funciona verticalmente, uma vez que une períodos, porém também aponta o direcionamento horizontal do texto. O estudante desenvolve sua argumentação estabelecendo uma relação de contraste entre o passado e o presente. O trecho abaixo finalmente esclarece a tese defendida.

(7) Sobrevivência essa [do racismo] que é gerada pela negação e enraizamento do preconceito (P3).

A afirmação categórica com base no uso do presente histórico que constitui o trecho (7) é uma marca linguística que constitui a po-

sição do estudante, por incluir referências culturais e discursivas, uma vez que expõe suas convicções de que o racismo se mantém na sociedade, embora não seja admitido como um preconceito. Esse ponto é visível no trecho seguinte.

(8) Existe na sociedade tupinambá uma tendência muito preconceituosa de associar trabalhos braçais a uma função que deve ser do negro.

É evidente a urgência de adoção de medidas para acabar com a sobrevivência do racismo no Brasil (P3).

O uso do termo “sociedade tupinambá” no trecho (8), para se referir aos brasileiros, marca certa posição em um enunciado específico, no qual o estudante indica haver uma superioridade branca, considerada por ele descabida. Ao final, a expressão “é evidente a urgência”, em relação à “adoção de medidas”, indica a necessidade de uma atitude ativa e imediata frente ao racismo, sendo também uma estratégia de intensificação do desejo de igualdade racial.

O excerto seguinte, encontrado em outro texto, aponta o uso de uma nova estratégia retórica: a construção da relação lógica de causa e consequência, marcada por meio do operador “por isso”.

(9) Está enraizado na sociedade brasileira o pensamento patriarcalista de que “mulheres são propriedades” dos homens e, por isso, são obrigadas a se submeterem a eles (P4).

No fragmento (9), o termo “enraizado” promove a ideia de algo que está radicado, fixo em algum lugar e, portanto, difícil de ser mudado. O que está arraigado nas relações sociais dos brasileiros, segundo o estudante, é a noção de mundo decorrente de uma visão masculina. É perceptível nesse enunciado a ideia moderna de relação entre o pensamento patriarcal e o capitalismo, relação exposta pela

referência às mulheres, tomadas como propriedades por homens, passíveis de dominação e expropriação. A expressão “obrigadas a se submeterem” possui força devido à carga semântica dos termos selecionados e também em razão de valores culturais realçados: nas relações sociais, particularmente no Brasil, a herança religiosa e legal intensifica a submissão feminina frente aos direitos masculinos sobre elas e enfatiza as relações de poder do homem sobre a mulher.

(10) Na corrida de obstáculos o objetivo do competidor é saltar todas as barreiras para vencer a prova. Assim é o cotidiano das mulheres brasileiras do século XXI (P4).

No fragmento (10), por sua vez, o conector “assim” é utilizado para estabelecer uma comparação entre a proposição anterior e a nova informação, que ainda será apresentada. No trecho em destaque, o conector possibilita a progressão do texto, e o estudante faz isso ao estabelecer uma relação entre as situações selecionadas (o caso da violência e do assédio sexual), a título de ilustração, e a problemática que se quer discutir (o cotidiano das mulheres brasileiras na atualidade).

(11) Entretanto, a mulher brasileira ainda possui obstáculos a serem vencidos como a violência e o assédio sexual. Está enraizado na sociedade brasileira o pensamento patriarcalista de que as mulheres são “propriedades” dos homens e, por isso, são obrigadas a se submeter a eles (P4).

O operador argumentativo “entretanto”, que inicia trecho (11), deveria ter valor de concessão, como geralmente ocorre, mas é utilizado para indicar uma ideia de contrariedade. Os operadores que têm valor concessivo também têm a função de opor, mas de forma que o argumento exposto após esse operador seja proveniente do argumento anterior, atribuindo ênfase à nova ideia, não havendo

um ponto de vista oposto em lugar fixo. No trecho em análise, a segunda oração estabelece uma relação de causa e consequência e é reconhecida na sequência na qual se encontra o operador “por isso” e o conectivo “e”.

Há casos em que a opinião pessoal é inserida na formulação de uma posição socialmente aceita, como vemos a seguir.

(12) Mesmo que a constituição virgente não defina o conceito de família, o Supremo Tribunal de Justiça tem por família núcleos com vínculos afetividade. Mães solteiras, pais viúvos, avós que criam seus netos, casais homoafetivos, filhos adotivos, são alguns exemplos das multidiversificadas famílias basileiras. Dessa, forma mesmo que exista leis como o Estatuto da família, o Poder Judiciário não privará nenhum grupo familiar na aquisição de direitos jurídicos, previdenciários, e o Estado continuará a exercer o papel de supridor.

É necessário também que profissionais da psicologia e da sociologia mostrem em seminários e artigos científicos a importância do núcleo tradicional do indivíduo (P5).

Na produção recolhida em (12), os trechos discutem a questão: “Qual o modelo da família brasileira?” A temática que está em voga é polêmica, por reunir opiniões divergentes que estavam circulando na mídia de forma intensa na época da produção do texto e por destacar confrontos agressivos por parte de representantes que defendem posições conflitantes. O estudante usa a estratégia de apresentar uma oposição entre pontos de vista variados, o que não foi frequente entre os textos analisados. Ao longo do texto, o argumento defendido vem após o argumento que será excluído, porém, não há uma defesa explícita de um ponto de vista.

Há, nesse trecho, a presença de um argumento por ilustração, identificado quando o estudante explicita “Mães solteiras, pais viúvos, avós que criam seus netos, casais homoafetivos, filhos adotivos, são

alguns exemplos das multidiversificadas famílias brasileiras”. Desse modo, mesmo que existam documentos legais, como o *Estatuto da família*, direcionados a um único modelo familiar, “o Poder Judiciário não privará nenhum grupo familiar na aquisição de direitos jurídicos”. Assim, esse argumento reforça a ideia de não ser necessário constitucionalizar um novo conceito de família, mas apoiar todos os modelos existentes.

Ainda no trecho (12), o estudante expressa a sua tese: se há um documento, adotado pelo judiciário, para tratar dessa questão, este deveria incluir um conceito de família abrangente e coerente com todas famílias existentes na atualidade, não se restringindo apenas a uma família tradicional (“Mesmo que a constituição virgente não defina o conceito de família, o Supremo Tribunal de Justiça tem por família núcleos com vínculos afetividade”). Seguindo esse raciocínio, o autor indica não haver motivo para existir uma guerra ideológica e política porque “o Poder Judiciário não privará nenhum grupo familiar na aquisição de direitos jurídicos, previdenciários”.

Esse texto ainda remete à temática mais problematizadora do *corpus*. O estudante marca suas posições ideológicas por meio de elementos não linguísticos atualizados para corroborar a sua posição assumida no discurso, como, por exemplo, nos enunciados “mãe solteira” e “pais viúvos”, está subentendida a ideia difundida de família tradicional, na qual o homem é o ser nuclear em torno do qual a família se constitui.

Ao final, em “é necessário também que profissionais da psicologia e da sociologia mostrem em seminários e artigos científicos a importância do núcleo tradicional do indivíduo”, fica explícito o posicionamento do autor. Trata-se, então, de uma estratégia retórica de impacto, pois nada mais é dito depois que a posição é declarada.

Vimos que as marcas linguístico-semânticas estão apoiadas no escopo cultural e social. Isso indica que as ideias apreendidas do discurso escrito estão associadas a um universo cultural partilhado e construído social e ideologicamente, além disso aponta para o professor um campo vasto de trabalho com a argumentação. As assertivas brevemente analisadas reúnem fatos largamente divulgados e ideias comuns que se alinham ao modo de pensar e, às vezes, de viver no ocidente, mais especificamente no Brasil, o que gera certa regularidade entre os posicionamentos assumidos pelos estudantes.

Mesmo apropriando-se das ideias que são culturalmente aceitas em nossa sociedade, por vezes, os estudantes conseguiram discutir temas polêmicos previamente selecionados pelo professor, mas isso aconteceu de modo impreciso ou equivocado particularmente em relação ao uso dos operadores argumentativos. Em apenas dois textos, notamos a assunção de novos posicionamentos, além dos que constavam nos textos motivadores ofertados pelo professor antes da produção escrita, material que, em geral, reunia argumentos favoráveis à visão do professor ou de outras personalidades em destaque na sociedade.

Quando comparado o planejamento do professor com as produções discentes, notamos que houve atendimento à exigência de variar o uso de conectivos ao longo da produção escrita, mas como as aulas não tematizaram as relações sintáticas e semânticas vinculadas e esse tipo de ação linguístico-discursiva, os estudantes não puderam ampliar a competência argumentativa no que se refere à criação de repostas únicas a cada momento social/discursivo.

Considerações finais

As referências reunidas neste trabalho permitiram comparar algumas práticas pedagógicas propostas por professoras de ensino médio para o desenvolvimento de estratégias argumentativas voltadas à preparação de estudantes para o Enem. Pudemos perceber que em Aracaju, nas duas escolas públicas que participaram da pesquisa, a atenção voltada às competências III e IV restringem-se à explicitação de conectores, visando à diversidade de uso, sem atenção à carga semântica de cada conector.

Por meio da análise empreendida, quisemos observar a inter-relação entre aspectos linguístico, textual e discursivo, sobretudo quando se quer ensinar argumentar e construir sentido pela linguagem, pois esse modo agir possibilita a mobilização de variados recursos que constituem o processo argumentativo.

Percebemos também que o ensino voltado à escrita argumentativa precisa considerar as práticas de linguagem, se se quer possibilitar uma compreensão mais ampla dos recursos disponíveis para a articulação de ideias, e que uma postura puramente formal (com base na partilha de listas de palavras e de explicações orais por parte do docente) não possibilita aos estudantes conhecer as alternativas disponíveis quando se considera a língua em uso. Vimos que os discentes conseguem variar o emprego dos operadores argumentativos, mas isso é insuficiente para demarcar adequadamente posições discursivas, por isso há um campo ainda aberto para a ampliação das competências dos estudantes de ensino médio.

Embora a argumentação se dê de maneira complexa, por envolver diferentes recursos, percebemos que um trabalho aprofundado em torno de operadores argumentativos de oposição pode colaborar com seu desenvolvimento.

Referências

AMOSSY, Ruth. **Imagens de Si no Discurso: a construção do *ethos***. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ARAÚJO, Fabíola Elisa de. **Um estudo sobre a coerência em redações do Enem produzidas no Paraná**. 2004. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun. 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37. ed. rev., amp., e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. **Redação no Enem 2016**. Cartilha do Participante. Brasília: MEC/INEP, 2016.

DÍAZ, Álvaro, **Aproximación al texto escrito**. Medellín: Universidad de Antioquia, 1987.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée e col. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2002].

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros escolares na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Mercado das Letras. Campinas. São Paulo, 1999.

JONNAERT, Philippe. **Competências e socioconstrutivismo** – Um quadro teórico. Trad. João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2012 [2009].

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, Ingedore. **Desvelando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

PAULINOKOS, Maria Aparecida Lino. Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, 1, p. 28-42, 2014.

PAULINOKOS, Maria Aparecida Lino. Processos de discursivização: a língua ao discurso – caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. **Veredas – Revista de Estudos linguísticos**, Rio de Janeiro, n.2, p. 89-96, jul-dez. 2000.

PAULINOKOS, Maria Aparecida Lino; GOUVÊA, Lúcia Helena Martins; RIBEIRO, Patrícia Ferreira Neves. “Discurso, conhecimento e ideologia: reformulando velhas questões”. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar (Org.) **Linguagem, conhecimento e aplicação** – estudos de língua e linguística. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2003. p. 389-414.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19,

nov. 1999a. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 25 abr. 2013.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir competências desde a escola**. Artmed Editora. 1999b [1997].

PERRENOUD, Phillipe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée e col. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2002]. p. 47- 63.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA; Gladis; COSTA VAL, Maria da Graça. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2003. p. 185-205.

SAUTCHUK, Inez. Sintaxe: eixo da textualidade, s/d. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/63.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

VIGNER, Gerard. Técnicas de Aprendizagem da Argumentação Escrita. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulccinelli; OTONI, Paulo. **O Texto: Escrita e Leitura**. Campinas: Pontes, 1988. p. 117-137.

VAN DIJK, Teun. Discurso, conhecimento e ideologia: reformulando velhas questões. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar (Org.) **Linguagem, conhecimento e aplicação – estudos de língua e linguística**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2003. p. 389-414.

A POLIFONIA E O ENSINO DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Erivaldo Pereira do Nascimento



Introdução

A argumentação ou argumentatividade faz parte da nossa vida diária, enquanto usuários de uma língua, conforme atesta diferentes estudiosos da língua entre os quais Ducrot (1987, 1988), Nascimento (2009, 2015), entre outros, e se manifesta, nos enunciados em que produzidos, através de diferentes fenômenos e elementos linguístico-discursivos, tais como a polifonia, os operadores argumentativos, a modalização, entre outros.

Em razão disso, uma proposta de ensino-aprendizagem que objetive formar alunos competentes para o uso da língua não pode prescindir de considerar o ensino desses fenômenos e elementos que materializam a argumentatividade nos enunciados e textos. Além do mais, trabalhará o ensino da argumentação de forma contextualizada, a partir de seu funcionamento em diferentes gêneros discursivos, e correlacionando-a com a leitura, a produção textual e a análise linguística, como postulamos em trabalhos anteriores (ver NASCIMENTO, 2015).

Partindo dessa premissa, propomos, neste trabalho, refletir sobre o ensino da polifonia enunciativa, um dos fenômenos que imprime orientação argumentativa no discurso. Especificamente objetivamos discutir as contribuições dos estudos sobre a polifonia enunciativa, para o ensino de língua portuguesa, mais especificamente da leitura e da análise linguística.

Para tal, trataremos do fenômeno da polifonia a partir dos pressupostos da Semântica Enunciativa, de Ducrot (1987, 1988) e demais estudiosos da área, entre os quais Espíndola (2001), Ancomb (2005; 2010) e Nascimento (2009; 2015); com um olhar voltado para o ensino desse fenômeno, especialmente na leitura e na análise linguística, a partir de sua ocorrência em diferentes gêneros discursivos jornalísticos.

Nesse sentido, adotamos uma perspectiva semântico-pragmática de leitura (e de análise linguística), concebendo-a como construção de sentido. Consideramos ainda que “o texto é perpassado por vozes de origens as mais diversas, de acordo com a intencionalidade do produtor”, como assinala Espíndola (2001, p. 115) e que, ao identificar e analisar o funcionamento das diferentes vozes, o interlocutor também assume papel ativo, ou seja, torna-se um leitor ativo, nos termos em que coloca a autora, já que participa do processo interativo, construindo sentidos.

O trabalho está organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira parte, apresentamos, de maneira resumida, os pressupostos dos estudos polifônicos, além de refletirmos sobre as suas contribuições para o ensino.

Na segunda seção, discutiremos, a partir da análise de duas atividades de leitura e análise linguística, como trabalhar o fenômeno da polifonia em gêneros do universo jornalístico, observando a) como se dá a introdução de diferentes vozes no discurso; b) os efeitos de sentido produzidos pelas vozes; c) a orientação argumentativa que essas vozes geram ao ser evocadas. Assim, demonstraremos como é possível trabalhar os fenômenos polifônicos, na sala de aula, considerando, entre outras coisas, o seu uso em cada gênero e os efeitos de sentido decorrentes de sua manifestação, nos textos e enunciados em que aparecem.

Na última seção, das considerações finais, sintetizaremos as principais contribuições dos estudos da polifonia para o ensino-aprendizagem de língua, em especial para o ensino da leitura e da análise linguística.

Os estudos sobre a polifonia enunciativa

O uso do termo polifonia, nos estudos da linguagem, foi introduzido por Bakhtin (2002), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, quando o estudioso postulou a existência de dois tipos de literaturas: a dogmática, de tipo monológica, e a carnavalesca, popular ou polifônica. Na última ele incluiu a obra de Dostoiévski.

Bakhtin afirma que, na literatura polifônica, o personagem apresenta a si mesmo, é “o agente do discurso autêntico e não um objeto mudo do discurso do autor” (BAKHTIN, 2002, p. 64). Assim, o autor não fala do personagem, mas fala com ele, estabelecendo um diálogo constante na obra. Na literatura dogmática, por sua vez, a personagem é definida pelo autor, fechada e porta-voz de um ponto de vista do autor.

Ducrot (1987; 1988) traz o termo polifonia para a Linguística, com o objetivo de questionar o princípio da unicidade do sujeito falante e, ao mesmo tempo, propor que o sentido dos enunciados é, por natureza, polifônico. Assim, pretende provar que um enunciado – “manifestação particular” ou “ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (DUCROT, 1987, p. 164) – pode ser perpassado por mais de uma voz, ou seja, Ducrot pretende mostrar que o autor do enunciado não se expressa nunca diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, um certo número de personagens linguísticos. Para Ducrot,

a língua mesma dispõe de vários recursos linguísticos e fenômenos discursivos que permitem a construção de discursos polifônicos, entre os quais estão a pressuposição, a paráfrase e a negação.

A fim de demonstrar que o responsável por um enunciado nunca se expressa diretamente mas coloca em cena diferentes vozes, Ducrot distingue diferentes personagens linguísticos que constituem o enunciado. Ou seja, o autor define três funções diferentes, para o sujeito da enunciação, a saber: sujeito empírico (SE), locutor (L), e enunciador (E).

1 – O sujeito empírico (SE) é o autor efetivo, o produtor do enunciado: “El sujeto empírico es el autor efectivo, el productor del enunciado. Pero determinar quién es el autor efectivo del enunciado es mucho menos fácil de lo que se podría creer” (DUCROT, 1988, p. 16). A dificuldade de determinar o sujeito empírico, para Ducrot (1988), não é um problema linguístico. O autor afirma que o linguista semanticista deve se preocupar com o sentido do enunciado, ou seja, o que interessa ao semanticista é o que está no enunciado e não as condições externas de sua produção.

2 – O locutor (L) é aquele que se apresenta como responsável pelo discurso, a quem se referem as marcas de 1ª pessoa do discurso, como afirma o autor.

Por definição entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome eu e as outras marcas de 1ª pessoa (DUCROT, 1987, p. 182).

Ducrot (1987) ainda afirma que o locutor pode ser totalmente diferente do sujeito empírico (o produtor efetivo do enunciado), já que o locutor trata-se, geralmente, de um personagem fictício a quem o enunciado atribui a responsabilidade de sua enunciação. O locutor “tiene marcas en el enunciado mismo: las de la primera persona (yo, mí, me, etc.) y en cierta medida, aquí, ahora...”. (DUCROT, 1988, p. 17).

O autor ainda diferencia, no interior da própria noção de locutor, o “locutor enquanto tal” (L) e o “locutor enquanto ser do mundo” (λ), ambos seres do discurso:

L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. λ é uma pessoa “completa” que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado – o que não impede que L e λ sejam seres de discurso, constituídos no sentido do enunciado e cujo estatuto metodológico é, pois, totalmente diferente daquele do sujeito falante (este último deve-se a uma representação “externa” da fala, estranha àquela que é veiculada pelo enunciado) (DUCROT, 1987, p. 188).

Para explicar a distinção entre o L e λ , Ducrot recorre a diferentes fenômenos linguísticos, entre os quais os enunciados performativos explícitos, em enunciados do tipo “Eu te desejo boas férias”. Neste enunciado, segundo Ducrot (1987, p. 190), a fórmula “Eu desejo...” é utilizada para uma asserção de ordem psicológica e o pronome eu remete a λ (locutor enquanto ser do mundo): “Não é enquanto locutor que se experimenta o desejo, mas enquanto ser do mundo, e independente da asserção que se faz dele”. E acrescenta: “Por outro lado, o ato de desejar, que não existe senão na fala em que se realiza,

pertence tipicamente a L: L realiza o ato de desejar afirmando que λ deseja”. Por fim, Ducrot (1987) postula que L pertence ao comentário da enunciação feita globalmente pelo sentido e λ pertence à descrição do mundo feita pelas asserções interiores ao sentido.

3 – Os enunciadores (E) são pontos de vista que o locutor apresenta em seu discurso, assumindo determinadas posições a respeito desses enunciadores: “En la teoría de la polifonía, por el contrario, el enunciado presenta una multitud de puntos de vista diferentes y el locutor toma una multitud de actitudes en relación con esos puntos de vista” (DUCROT, 1988, p. 68).

Ao enunciador, Ducrot associa o “centro de perspectiva” de Genette, ou seja, a pessoa de cujo ponto de vista são apresentados os acontecimentos, no texto literário: “Para distingui-lo do narrador, Genette diz que o narrador é ‘quem fala’, enquanto que o centro de perspectiva é ‘quem vê’ ” (DUCROT, 1987, p. 195).

Após haver identificado os diferentes seres do discurso, Ducrot (1987; 1988) propõe a existência de dois tipos de polifonia presentes nos enunciados e, conseqüentemente, no discurso: a polifonia de enunciadores e a polifonia de locutores. A polifonia de enunciadores ocorre quando, no mesmo enunciado, são identificados pontos de vista diferentes, ou seja, enunciadores que são colocados em cena pelo locutor e perante os quais o locutor assume diferentes posições: ora aprovando-os, ora assimilando-se a eles, ora se opondo a eles. Este tipo de polifonia pode ser encontrado em enunciados negativos, na pressuposição, em enunciados irônicos, no humor, entre outros fenômenos linguísticos.

A polifonia de locutores, por sua vez, se dá quando, num mesmo enunciado, verifica-se a existência de dois locutores distintos, even-

tualmente subordinados, conforme assinala Ducrot (1987). Esse tipo de polifonia, segundo o autor, pode ser encontrado no relato em estilo direto e no arrazoado por autoridade, uma das formas de argumentação por autoridade. Nascimento (2009), por sua vez, postula que a polifonia de locutores também pode ser encontrada no relato em estilo indireto e em enunciados com aspas de diferenciação.

Além da polifonia de enunciadores e de locutores, outros estudiosos têm apontado outros fenômenos polifônicos. Koch (2004) identifica a intertextualidade como uma manifestação da polifonia enunciativa, e um dos seus tipos principais. Anscombre (2005; 2010), por sua vez, identifica o fenômeno polifônico do SE-locutor (*ON-locuteur*), que se constitui em uma voz colocada em cena, no próprio enunciado, pelo locutor responsável pelo discurso, introduzida por marcadores de citações genéricos (segundo, diz-se etc.) e que pode estar associada, em alguns contextos, à voz da *doxa* (nos provérbios, por exemplo) ou a uma voz coletiva, na qual o locutor como ser do mundo (λ) pode ou não estar incluído.

Trataremos desses fenômenos, na próxima seção, quando estivermos demonstrando como trabalhar diferentes fenômenos polifônicos, no ensino de leitura de diferentes gêneros do universo jornalístico, considerando o funcionamento linguístico-discursivo desses fenômenos nos enunciados em que aparecem.

O ensino dos fenômenos polifônicos

Conforme assinalamos na introdução deste trabalho, o ensino da polifonia enunciativa deve se dar como uma ferramenta para a aprendizagem da leitura (tomada aqui em uma perspectiva ampla

tanto para o texto escrito para o oral), da produção textual e da análise linguística. Assim, deve estar voltado para a materialização desse fenômeno em textos e enunciados. A fim de que perceber como isso é possível, propomos, a seguir, trechos de atividades de leitura ou de análise linguística em que se exploram fenômenos polifônicos: polifonia de locutores, de enunciadores, intertextualidade e SE-locutor.

Chamamos a atenção para o fato de que não é apresentada toda a atividade de leitura, mas apenas partes dessas atividades, com foco nos fenômenos polifônicos. Nesse sentido, é importante frisar que o texto deve ser tratado, em sala de aula, na sua totalidade, considerando todos os elementos que o constituem: funcionalidade, conteúdo temático e estilo linguístico, nos termos de Bakhtin (2000).

A atividade 01, com o gênero charge, explora diferentes fenômenos polifônicos presentes no texto: polifonia de enunciadores, intertextualidade e SE-locutor: A questão 01 foca na intertextualidade, a 02 trabalha com o SE-locutor e as questões 03 e 04 com a polifonia de enunciadores.

Atividade 01

Leia o texto que segue, coletado do portal Charge Online e responda às questões sobre o referido texto:



Fonte: Nani. Disponível em: <www.chargeonline.com>. Acesso em: 10 out. 2015.

- 1) Que notícias, textos ou fatos da história recente do Brasil precisam recuperados para a leitura desta charge? Como é possível recuperá-los?
- 2) A charge faz referência a um ditado popular, que está representado graficamente pela faca e pelo queijo. Nesse sentido, responda:
 - a) Que ditado é esse?
 - b) A que fatos políticos recentes podemos associá-lo?
 - c) Com que finalidade esse ditado é retomado, no texto?
- 3) Identifique os pontos de vistas podem ser ativados a partir da palavra **ainda** presente no enunciado presente no texto “O que vocês ainda querem?”. Em seguida, diga como se posiciona o personagem Dilma com relação a esses pontos de vista.
- 4) Que ponto de vista é introduzido no texto a partir do enunciado proferido pelos ratos? E como eles se posicionam com relação a esse ponto de vista?
- 5) Considerando que a charge se constitui em texto humorístico e irônico, como se posiciona o chargista com relação aos pontos de vista identificados no texto?

Na primeira questão da atividade 01, o aluno é levado a retomar outros textos (notícias, reportagens etc.) ou informações que tenha a respeito do governo da presidente Dilma Rousseff, no que se refere, especialmente, a sua relação com o Congresso Nacional, aos cargos e benefícios que foram dados aos deputados e senadores e que, mesmo assim, não evitaram o seu processo de *impeachment*. Precisa recuperar também informações sobre a pressão gerada por parte da população (as mobilizações das ruas) e da imprensa em favor do referido processo de impedimento.

A retomada dessas informações é necessária em razão de a charge ser um texto datado, ou seja, “normalmente esses textos remetem a notícias atuais (que estão sendo veiculadas naquele exato momento pela mídia)” (NASCIMENTO, 2010, p. 73). Por esse motivo, o isolamento da charge de seu contexto de produção pode comprometer a sua leitura.

A segunda questão foi elaborada para levar o aluno a recuperar um SE, locutor, uma voz coletiva e anônima, que fundamenta toda a construção argumentativa do texto. Trata-se do ditado popular “Você está com a faca e o queijo nas mãos”. Essa voz coletiva é retomada, no texto, para associar a) a relação da presidente Dilma Rousseff com o Congresso Nacional, no sentido de demonstrar que não basta dar o queijo (cargos e dinheiro) aos deputados e senadores (caricaturados na imagem por ratos), mas é preciso também dar-lhes o poder absoluto, ou seja, o comando sobre o executivo e a presidência (faca); e b) a situação política de Dilma Rouseff e a sua rejeição popular e pela imprensa, ou seja, o congresso já tem o apoio popular e da imprensa (queijo), faltando-lhe apenas tomar o poder com o *impeachment* da presidente (a faca).

Nas terceira, quarta e quinta questões, o aluno é levado a identificar e analisar os diferentes pontos de vista (enunciadores) que são introduzidos no texto. Na terceira questão (de análise linguística e leitura) o aluno deve identificar enunciadores colocados em cena pelo operador *ainda*, ativador de pressuposição: Enunciador 01: O que vocês querem?; Enunciador 02: Vocês quiseram outras coisas antes. Assim, deve observar que, no discurso da presidente Dilma, não só se questiona o que os congressistas, metaforizados por ratos, estão querendo, mas também é pressuposto (implícito) que eles já quiseram outras coisas antes: as benesses do poder (o queijo), que lhes foram concedidas, em parte, pela própria Dilma. Como se trata de uma polifonia de enunciadores, é necessário recuperar também o posicionamento do locutor Dilma com relação aos pontos de vista. Neste caso, como se trata de uma pressuposição, conforme assinala Ducrot (1988), o posicionamento do locutor é de identificação, com o enunciador 01, e de aprovação, com o Enunciador 02, ou seja, Dilma assimila o ponto de vista segundo o qual os ratos estão querendo algo a mais, que nesse caso é o impeachment, e aprova o ponto segundo o qual eles já quiseram outras coisas.

Na quarta questão, o aluno é levado a observar que a resposta dada pelos ratos (congressistas) introduz o ponto de vista (Enunciador 03) segundo o qual os congressistas estão querendo o poder absoluto do país, o que será obtido através do processo de impeachment (ambos representados pela imagem da faca). Ponto de vista esse assimilado pelos próprios congressistas.

A quinta e última questão trata da análise do posicionamento do locutor chargista com relação aos pontos de vista introduzidos. Como a charge é um texto humorístico e crítico, permeado pela ironia, é preciso observar que o locutor chargista pode assumir posicionamentos

diferentes dos outros locutores. Na charge em questão, o chargista assume posicionamento semelhante a Dilma, no sentido de identificar-se com o ponto de vista segundo o qual os congressistas estão querendo algo mais (Enunciador 2) e concordar com o ponto de vista segundo o qual eles já obtiveram outras benesses antes (Enunciador 3). Mas com relação ao ponto de vista segundo o qual os deputados estão querendo tomar o poder pelo *impeachment*, o posicionamento é de ironia, portanto, de rechaço e de ridicularização. Assim, ao ironizar e ridicularizar esse terceiro ponto de vista (o Enunciador 3), o locutor chargista constrói o humor presente no texto.

As questões de leitura e de análise da atividade 01 objetivam levar o aluno a observar os diferentes pontos de vistas, vozes e discursos que permeiam o texto, de modo a não só identificar essas vozes, mas também a verificar como essas vozes são apresentadas e utilizadas em razão de uma determinada orientação argumentativa. Na atividade que segue, como foco na polifonia de locutores, serão trabalhados outros mecanismos de introdução de vozes no texto.

Atividade 02

Leia o texto que segue, retirado do portal de notícias UOL, em 06/11/2017 e faça o que se pede.

Funaro retirou joias e obras de arte de casa antes de a PF chegar, diz Cunha

O ex-presidente da Câmara Eduardo Cunha (PMDB-RJ) disse nesta segunda-feira (6) que o doleiro Lúcio Funaro, com quem mantinha negócios, soube antecipadamente da Operação Catilínarias, da Polícia Federal, e retirou joias e obras de arte de sua casa para evitar a apreensão.

Cunha presta depoimento à Justiça Federal em Brasília em ação na qual ele próprio e Funaro, que é delator da Lava Jato, são réus por supostos desvios na Caixa Econômica Federal.

O ex-deputado afirmou que, em 2015, foi avisado por Funaro para que não enviasse nenhuma mensagem para ele, tendo em vista que estava sendo monitorado pela PF. “O Lúcio sabia da busca e apreensão no dia 15 de dezembro. Tanto que ele retirou as obras de arte, as joias”, declarou o ex-deputado.

O peemedebista explicou que, em vez de vasculhar a casa do corretor, os policiais foram ao endereço do pai dele.

Cunha descreveu sua relação com Funaro, que remontaria a 2003, quando os dois começaram a operar conjuntamente no mercado financeiro. Ele contou que os dois chegaram a lucrar até com o primeiro escândalo do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de informação prévia sobre a denúncia.

Em 2004, Waldomiro Diniz, então assessor do ministro da Casa Civil, José Dirceu, foi exonerado por suspeitas de que recebera propinas de bicheiros para bancar campanhas do PT.

O ex-deputado relatou ter recebido informações de que o caso sairia na imprensa e acionou Funaro para que negociasse ações. “Quando saiu aquela denúncia, eu soube na véspera que a denúncia ia sair. No outro dia a Bolsa despencou. A gente teve um lucro extraordinário”, contou Cunha, sem dar detalhes de como os dados lhe chegaram.

O ex-deputado depõe desde as 9h30 e dedica sua fala principalmente a desconstruir as acusações de Funaro. O delator chegou a se irritar num momento do depoimento e tentou replicar Cunha, o que não é permitido. “Ele não tem limites com a covardia dele”, criticou Cunha, ao citar o que chama de mentiras do colaborador.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/11/1933141-funaro-retirou-joias-e-obras-de-arte-de-casa-antes-da-pf-chegar-diz-cunha.shtml>. Acesso em: 6 nov. 2017.

- 1) Após a leitura do título e dos primeiros parágrafos do texto, identifique os elementos que compõem o lead da notícia: Quem; Que; Quando; Onde; Por quê; Como.
- 2) Ao titular o texto o jornalista introduz o relato de um locutor-personagem.
 - a) Quem é esse locutor-personagem?
 - b) Que discurso ou ponto de vista é atribuído a ele?

- c) O relato é apresentado em estilo direto ou indireto?
- d) Considerando a relação desse relato com o texto da notícia como um todo, assinale as alternativas corretas:
- () O título resume todo o conteúdo do notícia
- () O título sintetiza apenas parte do conteúdo da notícia
- () O título é uma paráfrase de todo o discurso atribuído a Cunha, dentro do texto
- () O título é uma paráfrase de parte do discurso atribuído a Cunha, dentro do texto
- () O título destaca e dá importância a uma parte do discurso atribuído a Cunha
- () O título é geral e não foca em nenhuma parte importante do discurso atribuído a Cunha
- 3) Analise o parágrafo abaixo e responda aos questionamentos que seguem:

O ex-deputado afirmou que, em 2015, foi avisado por Funaro para que não enviasse nenhuma mensagem para ele, tendo em vista que estava sendo monitorado pela PF. “O Lúcio sabia da busca e apreensão no dia 15 de dezembro. Tanto que ele retirou as obras de arte, as joias”, declarou o ex-deputado.

- a) Os relatos atribuídos a Eduardo Cunha são introduzidos pelos verbos afirmar e declarar. Que relato é introduzido pelo verbo afirmar? Que relato é introduzido pelo verbo declarar?
- b) O relato introduzido pelo verbo declarar está em estilo direto ou indireto? Esse trecho é utilizado para confirmar o refutar o relato anterior? Por quê?
- c) Os verbos *dicendi* afirmar e declarar, além de introduzirem relatos, imprimem um posicionamento ou ponto de vista sobre os relatos por ele introduzidos. Nesse sentido, diga qual o sentido ou o caráter que esses verbos imprimem com relação aos relatos introduzidos no texto.
- 4) Leia o trecho abaixo, em que o locutor jornalista relata como agiu o ex-deputado Eduardo Cunha a uma tentativa de reação de Lúcio Funaro, e responda ao que se pede:

O delator chegou a se irritar num momento do depoimento e tentou replicar Cunha, o que não é permitido. “Ele não tem limites com a covardia dele”, criticou Cunha, ao citar o que chama de mentiras do colaborador.

- a) O relato de Cunha é apresentado em estilo direto ou indireto?
- b) O verbo *dicendi* criticar apenas apresenta o relato de Cunha ou assinala um julgamento com relação ao relato introduzido? Justifique.
- c) O locutor-jornalista se engaja ou se distancia do discurso de Cunha? Que elementos linguísticos comprovam esse posicionamento do jornalista?

A segunda atividade trata, especificamente, de uma atividade de leitura do gênero notícia, em que é presente a polifonia de locutores. Toda a notícia é construída a partir do depoimento do ex-deputado federal Eduardo Cunha, investigado pela Operação Lava-Jato, que investiga casos de corrupção e de desvio de dinheiro público por agentes do estado e empresários. Trata-se, portanto, de um texto polifônico, construído a partir da introdução de um segundo locutor (L2 = Cunha), por parte do locutor jornalística (L1), responsável pelo texto como um todo.

As questões pensadas para a atividade (exceto a primeira) focam na forma como o relato desse segundo locutor é introduzido e nas estratégias de engajamento ou distanciamento utilizadas pelo locutor jornalista. Assim, na questão 02, a partir do título, o aluno é levado não só a identificar a voz de L2, mas também a observar que a polifonia de locutores aparece no título, em estilo indireto, parafraseando a parte do discurso de L2 considerada mais relevante e de maior importância por L1.

As questões seguintes, além de levarem o aluno a observar a diferença entre o funcionamento discursivo do estilo direto e do indireto, chama a atenção para os verbos *dicendi* utilizados em diferentes

relatos (*afirmar, declarar, criticar*), que foram utilizados não apenas para indicar atos de fala realizados por L2 (afirmação, declaração e crítica), mas também para indicar um modo como esse discurso deve ser lido: certeza (com *afirmar* e *declarar*) ou como uma crítica de Cunha e Funaro (com *criticar*). Além disso, faz o aluno refletir sobre o uso de determinados elementos linguísticos que marcam o distanciamento entre os locutores: aspas do estilo direto e a expressão *o que chama de*. Assim, L1 se distancia do discurso de L2.

Atividades de leitura dessa natureza, no gênero notícia e em demais gêneros no universo jornalístico, objetivam levar o aluno a refletir sobre a introdução de vozes e relatos alheios no interior no texto e a perceber que, ao introduzir o relato de um segundo locutor, o locutor responsável pelo texto imprime um modo de ler o discurso alheio. A introdução de vozes nunca é feita de maneira aleatória e segue um propósito comunicativo, que pode ser percebido a partir do uso de determinados elementos linguístico-discursivos introdutores de relato, tais como os verbos *dicendi*, as aspas, o uso do estilo indireto e do estilo indireto, entre outros recursos polifônicos.

Considerações Finais

As atividades acima propostas e analisadas servem de demonstração de como é possível trabalhar com os diferentes fenômenos polifônicos (polifonia de enunciadores, de locutores, SE-locutor, intertextualidade) na leitura e na análise linguística. O nosso interesse em propor tais atividades é demonstrar que há diferentes formas de introduzir vozes alheias, nos enunciados e textos, e que essas formas imprimem orientações discursivas diversas.

Em razão disso, faz-se necessário que, no trabalho de leitura e de análise linguística, especialmente dos termos, palavras e expressões introdutoras de vozes e pontos de vista, sejam considerados os sentidos que emergem do uso dessas expressões introdutoras e dos diferentes pontos de vistas e vozes evocadas. Dessa forma, estaremos criando condições para que os nossos alunos se tornem leitores proficientes e sejam capazes de não somente ler o que está expresso, mas também identificar diferentes vozes presentes ou evocadas nos textos, e com que prováveis intenções essas vozes são evocadas pelo locutor responsável pelo discurso.

Referências

ANSCOMBRE, Jean-Claude. Le on-locuteur: une entité aux multiples visages. In: BRES, Jacques et al. **Dialogisme et polyphonie**. Paris: De Boeck Supérieur (Champ linguistiques), 2005. p. 75-94.

_____. Author d'une définition linguistique des notions de voix collective et de on-locuteur. **Recherches Linguistique**. n. 31, p. 29-64, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução por Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 2002 [1997].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992].

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Polifonia y Argumentación: **Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne. A charge no ensino de língua portuguesa. **Letr@ Viv@**, UFPB, v. 1, n. 3, p. 107-116, 2001.

KOCH, Ingedore Gunfeld Villaça. A intertextualidade. In: _____. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 154-159.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. Gêneros Jornalísticos na sala de aula: desenvolvendo habilidades leitoras. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 56-87.

_____. O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. **Revista do GELNE**, Natal-RN, v. 17, n. 1/2, p. 159-183, 2015.

AS CORES ENQUANTO ARGUMENTO NO CASO DILMA ROUSSEFF: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA

Danilo Sobral de Souza
Adilson Ventura da Silva



Introdução

Este trabalho é um recorte da dissertação em andamento intitulada, por enquanto, *Impeachment versus Golpe? A constituição dos significados e a questão argumentativa no caso Dilma Rousseff*. No texto que segue, apresentamos algumas das análises que compõem o *corpus* da nossa pesquisa de mestrado.

Para tanto, partiremos dos pressupostos da Semântica do Acontecimento para analisar imagens registradas em manifestações contrárias e favoráveis ao governo Dilma Rousseff, ocorridas no dia 17 de abril de 2016, o dia em que o plenário da Câmara dos Deputados aprovou, com 367 votos, o relatório favorável ao impedimento da presidenta. Os eventos nos quais foram registradas as imagens eram antagônicos no que diz respeito ao apoio ao processo de *impeachment* da então presidenta do Brasil.

Nesta análise, temos o intuito de entender de que maneira os sentidos dos enunciados se configuram e o modo como às cores compõem esses sentidos nos textos selecionados.

Faremos, nas páginas a seguir, uma breve apresentação da Semântica do Acontecimento e de seus mecanismos de análise. Então, logo após, apresentaremos os resultados das análises.

A Semântica do Acontecimento: uma teoria em desenvolvimento

Desenvolvida pelo professor Eduardo Guimarães, da UNICAMP, a Semântica do Acontecimento – doravante SA – é uma teoria que se posiciona dentro do escopo das semânticas enunciativas/argumentativas, com certas reconfigurações no diz respeito às relações de língua, sujeito falante e história. A partir da noção da não transparência da língua, a SA estabelece que o objeto de análise seja o texto – que, nesta filiação teórica, é entendido por uma dispersão de sentidos e composto de enunciados.

De acordo com a SA, os sentidos não são estabelecidos porque são referência de algo, eles são decorrência de uma ação enunciativa: os sentidos são produzidos por uma relação da linguagem com ela mesma. “São as relações enunciativas do acontecimento que constituem sentido” (GUIMARÃES, 2009).

Nos subtópicos abaixo, abordaremos, de maneira breve, alguns conceitos fundamentais da teoria: o político, o conceito de memorável e a questão da argumentação e da argumentatividade, além de uma breve explanação dos procedimentos de análise da SA.

O espaço de enunciação, a noção de memorável e o político: a disputa incessante

De acordo com o nosso escopo teórico, “[...] o sujeito não é [...] a origem do tempo da linguagem. O sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento” (GUIMARÃES, 2002. p.12). O professor Guimarães

segue apontando, em seu livro *Semântica do Acontecimento*, de 2002, que “o acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro” (GUIMARÃES, 2002. p.12).

O tempo da linguagem se dá no acontecimento, ou seja, é o próprio acontecimento que temporaliza. De um lado ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem. Esta latência de futuro, que, no acontecimento, projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável. O acontecimento é uma diferença na ordem. “O passado é no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro” (GUIMARÃES, 2002, p. 12). Importante entender que memorável não é o já-dito “completo”, mas uma memória de sentidos que é recortada em um e por um determinado acontecimento, projetando certa futuridade. O memorável depende, portanto, da temporalização realizada pelo acontecimento do dizer. Ele é assim definido pelo presente da enunciação e pela futuridade projetada, isto é, pela interpretação possível a partir do recorte de determinados memoráveis.

Para a SA, os espaços de enunciação são espaços políticos de funcionamento de línguas “que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). São espaços políticos. O político é “[...] caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

Dado isso, seguiremos para os procedimentos de análise de nosso escopo teórico.

Os procedimentos de análise: reescrituração e articulação

Para fazer análises de acordo com a SA, lançamos mão de dois procedimentos: a reescrituração e a articulação.

Reescrituração, segundo Guimarães (2002, p. 28) é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, sendo uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente.

A reescrituração é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. Esta reescrituração é o procedimento que coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido de um texto. Vou chamá-la de operação de predicação. Não se trata aqui da relação de predicação entendida como própria do enunciado, da sentença, da frase. Trata-se de uma operação pela qual, no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos (GUIMARÃES, 2007. p.17).

Sobre a articulação, o autor expõe que na articulação, o que conseguimos notar, são as relações entre as palavras e o processo no qual essas relações fazem algo significar. “De outra parte, o que vou aqui chamar de procedimentos de articulação dizem respeito

às relações próprias das contiguidades locais. De como o funcionamento de certas formas afetam outras que elas não redizem” (GUIMARÃES, 2007. p.18).

A cena enunciativa e a argumentação enquanto sustentação de sentidos

Outra questão salutar para a SA é a cena enunciativa. Segundo Guimarães (2002, p. 23) aquele que fala ou aquele para quem se fala não são pessoas, porém uma configuração do agenciamento enunciativo, sendo lugares formados pelos dizeres. A cena enunciativa é configurada da seguinte forma:

Locutor (L) – Responsável pelo dizer;

locutor (l-x) – Lugar social do dizer

Enunciador – lugar de dizer/ modo de dizer / modo como é falado algo. Este divide-se em 4 possibilidades:

E. Individual

E. Coletivo

E. Genérico

E. Universal

O Locutor (L) tem como seu correspondente direto um Alocutário (AL). O locutor (l-x) também tem como correspondente direto um alocutário (al-x).

A argumentação, nesse modelo teórico, difere muito dos modelos retóricos. Para a SA, argumentatividade nada tem a ver com a questão da persuasão. Argumentação é uma relação na alocação, do locutor com o alocutário, ou seja, é uma relação própria do lugar social

de dizer que sustenta algo para seu alocutário. Argumentatividade faz parte da sustentação argumentativa com uma especificidade: a argumentatividade é produzida pelo agenciamento, pela língua, do falante em Locutor. O Locutor, agenciado pelas sistematicidades linguísticas, apresenta a relação de argumentatividade segundo um certo lugar de dizer, segundo a posição de enunciador.

Nesta medida, a argumentação é o processo geral da sustentação de posições pelo locutor (lugar social do dizer), e a argumentatividade é um processo específico pelo agenciamento linguístico do locutor e segundo as relações da dinâmica da cena enunciativa. Nesta dinâmica, o locutor-x faz alusão ao Locutor, o que apresenta estas relações de argumentatividade como decisivas na construção da argumentação. Sobre isso, Guimarães conclui:

Se a argumentatividade não significa a construção da persuasão, a argumentação do lugar social de locutor (al-x) também não. Desse modo, a persuasão não é constitutiva nem de uma nem de outra. Assim, se a persuasão não é própria da orientação argumentativa estabelecida na relação L - AL, que é uma relação de sentido, também não é própria do que estamos chamando de argumentação, pois o lugar de al-x não é o correlato direto do l-x, e, mais que isso, o lugar de leitor, tal como dissemos em Guimarães (2012), ou seja, o lugar de interpretação do dizer, se dá num acontecimento diverso do acontecimento do dizer. O acontecimento da interpretação tem outra temporalidade, é de outro tempo, o que nos leva a considerar que a argumentação não diz respeito à persuasão, definindo-a como o processo pelo qual um lugar social de locutor sustenta uma posição na enunciação [...] (GUIMARÃES, 2013. p. 282-283).

Análises

Nesse trabalho, avaliaremos 4 enunciados que estão contidos em 3 imagens obtidas no dia 17 de abril de 2016 – o dia da votação do processo de *impeachment* pela Câmara de Deputados – em manifestações pró e contra governistas. Os enunciados (1) e (2) compõem as imagens 1 e 2, que foram obtidas em um evento organizado pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), na manhã deste domingo, 17, na Praça Portugal, ao lado da Embaixada dos Estados Unidos. Segundo a descrição da imagem na agência Brazil Photo Press, o evento se tratava de uma movimentação contra o governo e a favor do *impeachment*. Os enunciados (3) e (4) compõem a imagem 3, que foi obtida também no dia 17 de abril de 2016, no Vale do Anhangabaú, no centro da cidade de São Paulo. Os manifestantes (essa é a descrição na legenda da imagem) se reuniram para acompanhar a votação do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Seguem o quadro 1 com os enunciados e as imagens que serão analisadas.

Quadro 1: Enunciados que compõem as imagens.

Enunciado	Conteúdo	Fonte
(1)	O agro não é vermelho. É verde e amarelo.	Imagem 1
(2)	O agro não pode parar. <i>Impeachment</i> já.	Imagem 2
(3)	Não vai ter golpe. Vai ter pré-sal pra educação / Juventude Revolução	Imagem 3
(4)	Não vai ter golpe / vai ter emprego, direitos e salário.	Imagem 3

Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 1 - BRASÍLIA, DF – 17.04.2016 –
MOVIMENTAÇÃO-IMPEACHMENT



Fonte: <www.brazilphotopress.com.br>. Acesso em: 04 dez. 2017¹¹.

AS CORES ENQUANTO
ARGUMENTO NO CASO
DILMA ROUSSEFF...

Cap
03

11 A Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), durante movimentação contra o governo e a favor do impeachment, na manhã deste domingo, 17, na Praça Portugal, ao lado da Embaixada dos Estados Unidos em Brasília. (Foto: Ricardo Botelho/Brazil Photo Press).

Imagem 2 - BRASÍLIA, DF – 17.04.2016 –
MOVIMENTAÇÃO-IMPEACHMENT



Fonte: <www.brazilphotopress.com.br>. Acesso em: 04 dez. 2017¹².

AS CORES ENQUANTO
ARGUMENTO NO CASO
DILMA ROUSSEFF...

Cap
03

12 A Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), durante movimentação contra o governo e a favor do impeachment, na manhã deste domingo, 17, na Praça Portugal, ao lado da Embaixada dos Estados Unidos em Brasília. (Foto: Ricardo Botelho/Brazil Photo Press).

Imagem 3 - SÃO PAULO, SP, 17.04.2016 - PROTESTO-SP



Fonte: <<https://brazilphotopress.photoshelter.com/image/I0000AkmHaNTDUjQ>>. Acesso em: 05 jul. 2017¹³.

Vamos começar a fazer a análise dos enunciados (1) e (2):

- (1) O agro não é vermelho. É verde e amarelo.
- (2) O agro não pode parar. *Impeachment* já.

Na sequencia enunciativa (1) e (2), *agro* é designado como algo não vermelho, algo verde e amarelo. *Agro*, então, pode ser entendido como algo efetivamente brasileiro, definitivamente um exemplo da pátria Brasil. Além disso, *agro* tem uma articulação interessante com *impeachment*: *impeachment* seria um mecanismo que permiti-

13 Manifestantes se reúnem no Vale do Anhangabaú, no centro da cidade de São Paulo, na tarde deste domingo, 17, para acompanhar a votação do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados. (Foto: Marcio Ribeiro/Brazil Photo Press).

ria a movimentação do agro. Vale ressaltar que agro pode ser entendido enquanto uma abreviação de agronegócio. Essa nomenclatura foi atribuída ao agronegócio a partir da campanha publicitária realizada pela TV Globo¹⁴.

Agronegócio, no Brasil, é o termo usado para se referir às grandes propriedades monocultoras modernas que empregam tecnologia avançada e pouca mão de obra, com produção voltada principalmente para o mercado externo ou para as agroindústrias e com finalidade de lucro.

Impeachment, então, em (1) e (2) assume o sentido de um mecanismo de garantia para o sucesso do agronegócio. Isso é sustentado argumentativamente pelo fato de ser verde e amarelo, logo, ser um desejo do Brasil, da pátria: um desejo verde e amarelo. Outro aspecto interessante é a descrição da imagem (reproduzida aqui na legenda da imagem). O evento é descrito como uma movimentação *impeachment*. Há um recorte de memorável de pátria enquanto uma parcela da população brasileira elitizada, rica. Uma parcela que é parte integrante do agro. Uma parcela que se veste de verde e amarelo.

A partir dessa interpretação, é possível sustentar uma conclusão de que *impeachment* é um mecanismo elitizado necessário e que garante o desenvolvimento/movimento do agronegócio brasileiro. Um mecanismo verde e amarelo.

Nos enunciados (3) e (4), vamos observar, além do enunciado linguístico, um elemento não-linguístico: as cores do enunciado, especificamente em (3);

14 Cf. <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/> Acesso em 05/12/2017 às 22:22

(3) Não vai ter golpe. Vai ter pré-sal pra educação / juventude revolução

(4) Não vai ter golpe / vai ter emprego, direitos e salário.

Pré-sal, educação, juventude e revolução são grafados em vermelho. As outras palavras de (3) são grafadas em preto. Golpe é oposição a pré-sal pra educação. Em (4), golpe é reescrito por oposição a emprego, direitos e salário. Diferente dos enunciados (1) e (2), essa sequência sustenta um sentido de manifestação popular, feita por quem busca emprego, direitos e salário, além de cobrar investimentos dos *royalties* do pré-sal para a educação. O memorável que é recortado é o de povo, de comunidade, de trabalhadores. Isso é sustentado argumentativamente pela cor vermelha, pela bandeira vermelha, cor símbolo do partido dos trabalhadores (PT) e mais: um emblema socialista e comunista associado particularmente com a esquerda revolucionária. No entanto, faz também parte da tradição social-democrata: foi um estandarte utilizado pelo Partido Trabalhista do Reino Unido, pelo Partido Socialista Francês e grupos similares em todo o mundo. Podemos interpretar que Golpe aqui seria a confirmação da negação a emprego, direitos e salário, além do impedimento de investimento em educação.

Assim, podemos entender que a cor vermelha colabora para a interpretação de que golpe é uma manobra contra os trabalhadores, mastrado por quem tem o poder de decidir o destino do investimento dos *royalties* do pré-sal. O recorte de memorável de povo e da classe trabalhadora aqui é cabal para essa interpretação.

Conclusão

Neste trabalho analisamos quatro enunciados além de algumas questões não-linguísticas que compõem 3 imagens do *corpus* e notamos que as cores compõem os sentidos dos enunciados e que estes enunciados são elementos argumentativos e sustentam argumentativamente os sentidos de *impeachment* e *golpe* nos textos das materialidades observadas.

Esses exemplos ilustram bem a ideia de argumentação e argumentatividade defendida pela SA, pois “[...] o sentido da argumentação não é o da persuasão é o da sustentação de uma posição, e, nesse sentido, é política” (GUIMARÃES, 2013. p. 283).

Referências

GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Letras*, n. 26, p. 53-62, 2003.

_____. **História da Semântica** – Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil. Campinas, Pontes. 2004.

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b

_____. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília. **A palavra**: forma e sentido. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007. p. 77-96.

_____. Enumeração funcionamento enunciativo e sentido. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, Jan./Jun. 2009.

_____. **Análise de texto: procedimento, análise, ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. Argumentatividade e argumentação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Universidade de Passo Fundo, v. 9 - n. 2 - p. 271-283 - jul./dez. 2013.

O PAPEL REGULADOR DA POLIDEZ NAS INTERAÇÕES VERBAIS DOS PRESIDENCIÁVEIS EM 2014

Débora Reis Aguiar



Introdução

O ser humano se vale da linguagem nas suas relações com o outro, utilizando-se de seus ricos artifícios linguísticos para assim produzir um discurso que carregue a sua marca, a sua intenção, colocando em evidência seu posicionamento, seu comprometimento ou não com o que diz para que seu interlocutor interaja e entenda sua mensagem. Diante desse fato, há a ocorrência de diversos estudos voltados para as estratégias de polidez, como o locutor utiliza-se delas para não somente manter a harmonia das interações, como para evitar responsabilidades, mascarar as reais intenções, portanto, é comum que os falantes empreguem as estratégias em suas interações, com o propósito de mantê-las livres de possíveis conflitos.

Ao interagir, o homem coloca em evidência sua imagem social e fica exposto e vulnerável ao julgamento do outro e é a partir desse entendimento que o sociólogo Erving Goffman (1967), estudioso da noção de *face*, considera as interações verbais uma espécie de ritual em que as pessoas negociam suas imagens, podendo criar, manter ou perder a *face*. Logo, a *face* é construída socialmente e todo ser tem uma imagem a zelar, manter ou salvar, por isso, evidentemente, não se pode agir de qualquer maneira, uma vez que sempre há uma intenção comunicativa e social.

A par dessa perspectiva, este trabalho objetiva analisar, sob um viés linguístico-pragmático, as estratégias de polidez linguística como um papel regulador e constituintes da argumentação no *corpus* formado pelas interações verbais do último debate político eleitoral, especificamente do primeiro e terceiro blocos, entre os candidatos do segundo turno à Presidência da República Federativa do Brasil do ano 2014, Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB), televisionado pela Rede Globo.

Este trabalho é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada “Estratégias de (im) polidez no discurso de presidenciáveis 2014: a acusação como guia”¹⁵, sendo a escolha do objeto de investigação resultado de um conjunto de reflexões oriundas da participação no *Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS)*¹⁶, como também das leituras e do contato com trabalhos dessa natureza desenvolvidos por diversos pesquisadores do GELINS e do Programa de Pós-graduação em Letras (UFS), tais como: a dissertação de mestrado de Jorge Santos (2012), nela, ele abordou o fenômeno da polidez no discurso dos professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola, comprovando que a polidez verificada nesse discurso serve à dissimulação do estigma que pesa sobre a imagem da pessoa com deficiência e à projeção, preservação e confirmação de imagens de si, dos professores e do grupo a que pertencem. Assim como outras dissertações sob os títulos: *Você me faria um favor? O futuro do pretérito e a expressão de polidez* (ARAÚJO, 2014); *Relações de sexo/gênero e polidez linguística na fala de universitários de Lagarto/*

15 Dissertação defendida em agosto de 2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – UFS.

16 Grupo da Universidade Federal de Sergipe, criado em 2007, a fim de investigar os fenômenos da linguagem a partir de perspectivas sócio-discursivas e pragmáticas, para a formação e qualificação de recursos humanos, para a constituição de banco de dados para fins de registros e para a documentação de variedades linguísticas regionais.

SE (NASCIMENTO, 2016), *Variação na expressão da 1ª pessoa do plural: indeterminação do sujeito e polidez* (MENDONÇA, 2016)

Por meio de tais pesquisas e ao considerar a polidez como recurso de manutenção das condutas nas interações, trabalhamos o conceito de face utilizado por Brown e Levinson (1987[1978]) para discutir que as estratégias de polidez empregadas durante a interação derivam da necessidade de salvaguardar a face.

A seguir, apresentamos alguns pressupostos das teorias adotadas para este trabalho.

O fenômeno da Polidez

A polidez, comumente entendida, interliga-se à ideia de agir de acordo com os manuais de etiqueta social, ou seja, de ter bons modos e boa educação. Tais comportamentos são variáveis de acordo com a cultura em que estão inseridos.

O termo polidez foi adotado pelos estudos pragmáticos e sociolinguísticos focados nas interações verbais para se referir aos comportamentos que buscam promover a harmonia em tais interações. Assim, passou a ser entendido como fruto da necessidade que o homem tem de manter o equilíbrio em suas interações interpessoais, tendo como manifestação um conjunto de estratégias linguísticas de que lança mão o falante a fim de evitar ou reduzir ao mínimo o conflito com seu interlocutor, quando os interesses de ambos não são coincidentes (ESCANDELL-VIDAL, 1995, p.33).

Com isso, evidencia-se que a comunicação humana é conduzida por normas sociais que regulam o comportamento linguístico dos in-

divíduos na condução da interação entre pares. Grosso modo, para manter o equilíbrio na interação verbal, utilizamos a polidez.

Com o advento do modelo de polidez proposto por Brown e Levinson (1987 [1978])¹⁷, há um maior interesse em estudar a polidez linguística como parte dos estudos pragmáticos. Por isso, neste trabalho, nos deter-nos-emos na proposta desses autores por ser a pioneira e a mais influente no campo de estudo abordado.

O modelo de polidez de Brown e Levinson

Brown e Levinson (1987[1978]) elaboraram o seu modelo de polidez por meio das semelhanças das estratégias linguísticas encontradas em três línguas diferentes e baseiam-se no Princípio de Cooperação de Grice, assumindo que a natureza racional e eficiente da comunicação está pressuposta nas interações verbais. Contudo, eles atentam para o fato de que a maioria dos atos de fala produzidos nas conversações naturais não ocorre de forma tão eficiente como sugerem as máximas propostas por Grice. Logo, os autores, ao tomarem como referência o sociólogo Goffman, supõem que a preocupação em dar certa atenção a dois desejos básicos do ser humano — por um lado, o desejo de ser apreciado pelos demais e, por outro, o desejo de não ter suas ações impedidas — seria um forte motivo para não se falar de acordo com tais máximas. Nessa perspectiva, a polidez explicaria o desvio da eficiência racional nas interações, sendo comunicada justamente por meio desse desvio. (BROWN; LEVINSON, 1987, p.4).

17 A primeira versão do modelo de polidez de Brown e Levinson foi publicada em 1978 sobre a qual emergiram várias críticas. Em decorrência disto, os autores reeditaram o texto tentando esclarecer, com um detalhamento, os conceitos estabelecidos e o publicaram em 1987.

O conceito de Imagem e seus desdobramentos

Os linguistas tomam o conceito de *imagem social* elaborado por Goffman e partem do entendimento que todo ser humano tem uma autoimagem pública e para preservá-la é preciso respeitar a do outro. Consequentemente, para eles, há atos de fala ameaçadores da imagem, já que esta é vulnerável. Assim, “face is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to in interaction¹⁸” (BROWN; LEVINSON, 1987, p.06).

Esses autores apresentam dois tipos de face ou imagem: *i)* a positiva - relacionada à autoimagem do indivíduo, representa o desejo de ser aprovado e apreciado. *ii)* a negativa - relacionada à autopreservação, representa o desejo de não imposição, de preservação do espaço pessoal, de que as suas ações sejam livres.

Percebe-se, assim, que durante as interações sociais, as faces dos interlocutores estão sujeitas às ameaças, pois praticam atos (verbais e não verbais) que ameaçam à face tanto do falante quanto do ouvinte. Tais atos são denominados por Brown e Levinson (1987 [1978]) de Atos que ameaçam à Face (face Threatening Acts – FTAs) e estes podem ameaçar tanto a face positiva quanto negativa de ambos interlocutores. Por meio desta observação, esses autores dividem os atos de fala em quatro categorias de acordo com o tipo de face que ameaçam em uma interação, conforme se observa no Quadro abaixo:

18 Face é algo emocionalmente revestido, que pode ser perdida, mantida ou reforçada, e que deve ser constantemente cuidada durante uma interação.

Quadro 1 – Atos que ameaçam as Faces

	Atos que ameaçam a Face Positiva	Atos que ameaçam a Face Negativa
Afetam ao Ouvinte	i) Atos que colocam em perigo sua autoestima, denotam menosprezo ou falta de cooperação do locutor, por exemplo: desaprovar, criticar, queixar-se, insultar, etc. ii) Abordagem de temas polêmicos ou constrangedores para o ouvinte.	i) Atos que violam seu território, p.e, perguntas indiscretas. ii) Atos diretivos, como: ordenar, pedir, ameaçar, etc. iii) Fazer ofertas, prometer, elogiar.
Afetam ao Falante	i) Atos autodepreciativos, como: pedir desculpas, confessar culpa, aceitar elogios, autocriticar-se, etc.	ii) Atos que atingem seu território, como agradecer, aceitar agradecimentos ou pedidos de desculpas, etc.

Fonte: Brown e Levinson (1987 [1978])

Importante salientar que os linguistas atentam e reconhecem o fato de que há sobreposição nessa classificação dos FTAs, já que alguns atos atuam ameaçando tanto a face negativa quanto a positiva.

Percebemos que a teoria de Polidez de Brown e Levinson está pautada no conceito de *imagem social* e os respectivos riscos que pode oferecer e sofrer durante as interações. Assim, para os autores, a polidez é uma forma de manter o equilíbrio nas relações interpessoais por meio de estratégias linguísticas com a finalidade de preservar tais imagens.

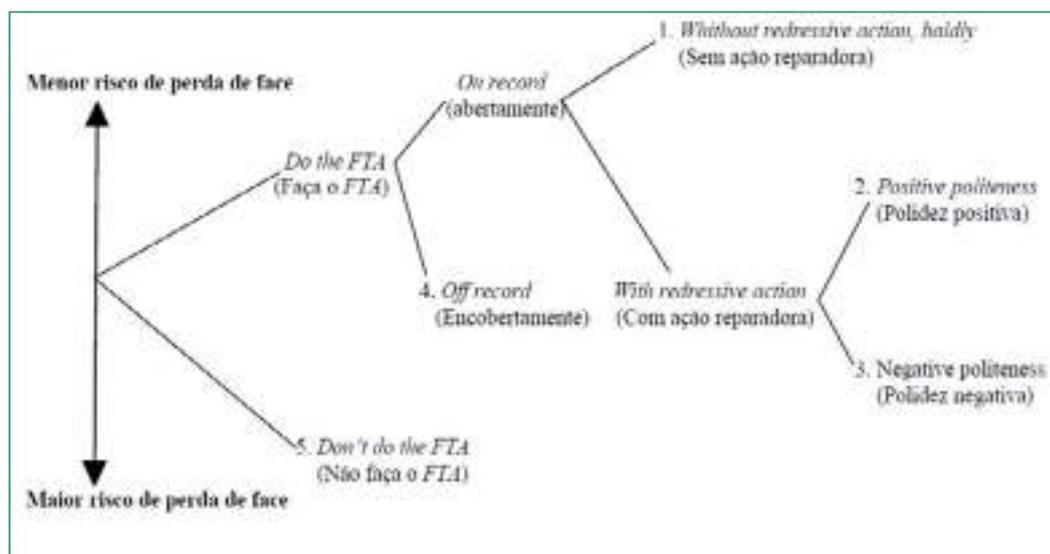
Brown e Levinson (1987 [1978]) afirmam que,

no contexto da vulnerabilidade mútua das faces, qualquer agente racional buscará evitar atos ameaçadores a face, ou vai empregar determinadas estratégias para minimizar a ameaça. Em outras palavras, ele vai levar em consideração os pesos relativos de (pelo menos) três desejos: a) o desejo de comunicar o conteúdo do FTA, b) o desejo de ser eficiente ou urgente, e o desejo de manter a face de H[ouvinte] em qualquer grau (BROWN; LEVINSON, 1987 [1978], p. 68, tradução nossa).

Ao se observar que nas interações as faces são, constantemente, alvo de ameaças e ao mesmo tempo são objetos de desejo de preservação, as estratégias linguísticas surgem neste contexto para minimizar os efeitos dos FTAs.

Brown e Levinson (1987[1978]), em seu modelo de polidez, lançam mão de um conjunto de estratégias que se direcionam para cada tipo de ameaça à face, conforme é demonstrado no esquema a seguir.

Quadro 2 – Circunstâncias que determinam a escolha da estratégia



Fonte: Adaptado de Brown e Levinson (1987, p.60,69)

Diante de tal esquema, percebemos que os autores sugerem aos interlocutores, a depender do maior ou menor risco da perda de face, realizarem ou não o FTA. Ao decidirem realizar, na perspectiva do menor risco, podem fazer abertamente ou encobertamente. Abertamente, pode ser sem ação reparadora ou com ação reparadora, esta que seria a polidez. A ação reparadora pode atingir a face positiva, negativa, ou ambas, as estratégias demarcadas são divididas em estratégias de polidez positiva e de polidez negativa.

As estratégias de polidez positiva (2) são dirigidas à face positiva do interlocutor, ou seja, sua finalidade é preservar a imagem deste. As estratégias de polidez negativa (3) são endereçadas à face negativa do interlocutor, visam preservá-la por meio de diversos procedimentos de atenuação. Já o uso de estratégias encobertas (4) permite que o locutor faça o FTA sem se responsabilizar, há um maior grau de indiretatividade.

Ao observar outros aspectos do fenômeno da polidez, no tocante que ele varia de cultura para cultura, podemos demonstrar efetivamente por meio da dissertação de Nascimento (2016). Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 86-87) aponta nos procedimentos substitutivos como um uso polido o emprego do “nós” e do “a gente” com valor de solidariedade: i) seja substituindo um “você” em enunciados que tem um conteúdo negativo (“Você falhou” por “A gente falhou”); ii) seja substituindo um “eu” em enunciados com conteúdo positivo (“Eu consegui” por “A gente conseguiu”). No *corpus* de Nascimento (2016, p. 55), o uso desses pronomes como estratégias de polidez não apresenta nenhuma das configurações apresentada por Kerbrat-Orecchioni.

Nascimento (2016, p. 55) afirma que no *corpus* analisado na sua dissertação:

[...] o “nós” e/ou o “a gente”, em alguns casos, são utilizados para substituir um “eu” em enunciados que apresentam dificuldades enfrentadas pelo locutor (“Eu tenho muita dificuldade” por “A gente tem muita dificuldade”) como uma forma de distanciar do locutor o problema que está sendo apresentado, configurando, dessa forma, uma estratégia de polidez.

Logo, percebe-se que o “nós” e o “a gente” não são empregados com um valor de solidariedade, segundo a proposta de Kerbrat-Orecchioni (2006), mas estabelecendo um distanciamento entre o problema e o locutor como apontado por Nascimento (2016, p.55) em um dos exemplos analisados: “SM(01) (...) agora ensino (hes) fundamental... médio ainda tem muitas dificuldade... acho que (hes) quando eu estudei minha vida na no ensino na rede pública a gente tem muita dificuldade também é a questão de investimento né? (...)”.

Apresentados alguns dos pontos básicos sobre esse tipo de estratégia, na próxima seção, apresentamos como se constituiu o *corpus*.

Constituição do *Corpus*

O *corpus* deste estudo é constituído pelo debate¹⁹ político eleitoral entre Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB) que aconteceu em 24 de outubro de 2014 às 22h08min, referente ao 2º turno da disputa eleitoral para ocupar o cargo de Presidente da República Federativa do Brasil. O debate foi televisionado e transmitido pela Rede Globo de Televisão, intermediado pelo jornalista William Bonner e dividido em quatro blocos: o primeiro e o terceiro blocos são compostos por perguntas diretas entre os candidatos com direito à réplica e tréplica; no segundo e no quarto blocos são trabalhadas perguntas dos eleitores indecisos que estão na plateia. Focaremos nossa análise apenas no primeiro bloco, pois o foco é analisar a interação verbal direta entre os dois candidatos e perceber como um presenciável afeta a face do outro e preserva a sua durante esse debate.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise e a discussão realizada.

Análise e categorização do *corpus*

Neste artigo, trazemos uma amostra da análise do *corpus* realizada, com trechos da interação verbal entre os presenciáveis. Optamos por uma análise de natureza qualitativa de cunho interpretativo, uma vez que o objetivo almejado vai além da tarefa de identificar, listar e descrever as estratégias de polidez usadas pelos

19 Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/transcricao-debate-presidencial-2-turno.html>. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

presidenciáveis, mas discutir e perceber o processo de construção, preservação e ameaça de faces no contexto do debate oral pelos interlocutores supracitados, observando e interpretando as escolhas linguísticas na interação verbal.

(1)

Candidato, em qualquer governo, tenho certeza que os eleitores indecisos aqui sabem disso, é fundamental é planejar, quem não planeja não consegue enfrentar os desafios que ocorrem principalmente num governo. Eu gostaria de saber como o senhor enxerga essa questão da água em São Paulo. Houve ou não houve falta de planejamento, candidato? (2ª pergunta do bloco 3 - candidata Dilma Rousseff).

Em (1), a candidata Dilma inicia sua pergunta com uma assertiva, que demarca uma declaração de FTA como regra geral, ou seja, aplica uma estratégia de polidez negativa, de acordo com Brown e Levinson (1987 [1978], p.131). Ainda se utiliza de um modalizador epistêmico asseverativo “*tenho certeza que*” para estabelecer um diálogo direto com o auditório, pois, apesar de Kerbrat-Orecchioni (2006, p.85) apontar os modalizadores como instauradores de distância entre o locutor e o conteúdo proposicional, nota-se que esse vai em direção contrária a tal fato, visto que assume uma certeza em relação a um conteúdo prévio que o auditório particular (os eleitores indecisos) tem, conseqüentemente enaltecendo-o, ao dizer que são conhecedores do tópico temático que fala posteriormente, buscando aderência dos eleitores a sua proposição.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958], p. 05) afirmam que é em função do auditório que “qualquer argumentação se desenvolve”, por isso a candidata Dilma instaura em seu discurso algo que contribui para a adesão do auditório, usando bem a estratégia mencionada anteriormente. Após tal proposição, a presiden-

ciável inicia o seu questionamento para o seu oponente de forma bem atenuada “*Eu gostaria*”, empregando a forma verbal no futuro do pretérito, caracterizado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.85) como um dos tipos de procedimentos substitutivos, ou seja, um suavizador que minimiza a imposição sobre o outro candidato, por ser uma questão que requer uma opinião pessoal e decorre em um maior risco de ameaça à face do interlocutor, assim realizou um FTA abertamente e com ação reparadora, tendo como finalidade preservar a face negativa do interlocutor.

Dessa forma, o locutor se vale da estratégia de polidez negativa para defender o território, visando à preservação pessoal, sendo guiada pela face negativa do ouvinte. A face negativa de um indivíduo é guiada pela necessidade de ser independente, adquirindo liberdade para ação, sem sofrer imposições, interrupções ou impedimentos dos outros, e de manter seu território protegido. Tais seleções linguísticas, demarcadas na formação da argumentação na *elocutio*, foram empregadas de modo que prevalecessem “o respeito pela própria imagem e a consideração pela imagem do outro” (GOFFMAN, 1967, p. 12).

(2)

“Candidata, há algum tempo atrás o mediador desse debate, William Bonner, ele fez uma pergunta que a senhora não respondeu, eu gostaria que agora a candidata Dilma Rousseff, que está aqui, pudesse responder aos brasileiros: não há nenhum brasileiro, candidata, que não tenha uma opinião clara sobre o que aconteceu no mensalão, ou contra ou a favor, eu, por exemplo, acho que os condenados foram condenados, porque cometeram irregularidades, mem-bros do seu partido acham que eles são heróis nacionais. Para a candidata Dilma Rousseff, o seu José Dirceu por exemplo foi punido adequadamente ou é herói nacional?” (5ª pergunta do bloco 3 – candidato Aécio Neves).

No caso de (2), podemos observar que o candidato Aécio Neves, ao construir seu discurso argumentativo-persuasivo com o propósito de convencer a um auditório específico (os eleitores), se utiliza de uma gama de elementos linguísticos que, na formação do sistema retórico são trabalhados/inseridos na *elocutio*, concernente à construção linguística que revela ao auditório o processo de persuasão.

O presidenciável inicia sua pergunta direcionada à oponente com um marcador de identidade de grupo “candidata”, uma estratégia de polidez positiva, como apontada por Brown e Levinson (1987 [1978], p.102), referente à reparação de danos à imagem positiva do interlocutor, juntamente com um tropo conversacional, caracterizado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.85) como procedimento substitutivo, que tem a função de substituir a formulação de um FTA mais direta por uma mais atenuada, ou seja, fez uma acusação suavizada de que a candidata Dilma, em outro momento com o mediador do debate William Bonner, não respondeu a um determinado questionamento. Então, o candidato tucano se vale de tal informação para contextualizar, por meio de um tropo conversacional, uma pergunta que necessita de Dilma Rousseff uma resposta opinativa em relação a pessoas envolvidas no escândalo do mensalão do seu próprio partido (PT).

Diante do exposto, observamos que, além de fazer uso de marcador de identidade de grupo e de um tropo conversacional e antes mesmo de elaborar uma pergunta direta afetando a imagem positiva da interlocutora, Aécio Neves fez uso de alguns outros procedimentos substitutivos. A exemplo disso, temos a recorrência a desatualizadores temporais como os verbos demarcados neste trecho: “eu gostaria que agora a candidata Dilma Rousseff, que está aqui, pudesse responder aos brasileiros [...]”, tal ato caracteriza-se como um uso

de estratégias linguísticas de polidez que visam minimizar a força do FTA, isto é, uma forma de atenuar um ato ameaçador à face e também de não impor ou se mostrar autoritário, uma vez que procurava manter uma imagem de si e milhões de brasileiros, muitos ainda indecisos, acompanhavam os ritos finais das eleições e a finalidade era obter um maior número de votos.

Ainda nesse trecho da interação verbal entre os presidenciaíveis, percebemos na fala de Aécio o uso de procedimentos acompanhantes, sinalizados por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.87) como acompanhantes de um FTA com o propósito de suavizá-lo. Nos trechos “[...] eu, por exemplo, acho que os condenados foram condenados, porque cometeram irregularidades” e “[...] membros do seu partido acham que eles são heróis nacionais [...]”, há a marcação dos modalizadores, os quais a autora ressalta que são instauradores de uma certa distância entre o locutor e o conteúdo do enunciado. Castilho e Castilho (1993) nomeiam-nos de epistêmicos quase-asseverativos e afirmam que a função deles é indicar um não compromisso ou responsabilidade diante do que está sendo expresso, pois na análise notamos que tais modalizadores foram postos atrelados a um juízo de valor, um ponto de vista em relação à proposição apresentada. Assim, o candidato se vale de tal estratégia argumentativa para avaliar a situação e preservar sua imagem negativa, aquela relacionada à autopreservação, a fim de posteriormente não ser acusado de ter afirmado isso.

Logo, ressaltamos que, por meio da seleção linguística no processo argumentativo, a construção da imagem de si é formada, assim não é necessário que o locutor detalhe suas qualidades nem fale explicitamente de si, pois através do *ethos* revelará suas crenças e valores e, evidentemente, mostrará coerência na imagem propagada.

(3)

Candidata, essa campanha vai passar para a história como a *mais sórdida* das campanhas eleitorais do nosso sistema democrático. A *calúnia, a infâmia, as acusações irresponsáveis* foram feitas não só em relação a mim, com relação ao Eduardo Campos, em relação à Marina, agora em relação a mim. Isso é um *péssimo exemplo*. (Trecho da pergunta 1 – Candidato Aécio Neves).

Em (3), percebe-se que é posto um marcador de identidade de grupo “candidata”, característico de uma estratégia de polidez positiva, porém, com uma análise mais afinsa, observa-se o uso de adjetivos predicativos modalizadores depreciativos e de um advérbio predicativo modalizador “mais”, que intensifica um adjetivo de carga semântica já pejorativa, os quais, de acordo com Castilho e Elias (2012, p.236-272), “expressam uma avaliação pessoal do falante sobre o conteúdo dos substantivos”, a fim de afetar a imagem do outro, nesse caso, os modalizadores são postos como atos ameaçadores da face positiva do interlocutor, no caso, especificamente, da oponente Dilma (PT), uma vez que o candidato Aécio se utiliza destes para fazer um julgamento de valor em relação a atitudes da candidata Dilma.

Ora, o candidato Aécio afirma que passou por calúnia, infâmia, acusações e, para enfatizar e demarcar seu juízo de valor, utiliza-se do adjetivo “irresponsáveis”, a fim de confirmar a causa pela qual a campanha ficaria na história como a “mais sórdida” das campanhas eleitorais. Nota-se que o adjetivo sórdida (originário do latim *sordidu*²⁰, significa: asqueroso, imundo, nojento, repugnante; Que usa de meios degradantes para conseguir alguma coisa) já possui um grande teor pejorativo, o que degrada o tipo de campanha

²⁰ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=s%F3rdido>. Acesso em 16 de janeiro de 2016.

realizada por sua oponente, e ainda vai além, não é só sórdida, porém “a mais”, ou seja, faz uso de um um advérbio que tem como função intensificar ainda mais carga semântica depreciativa do adjetivo. Assim, entende-se o porquê coloca essa situação como um “péssimo exemplo”, pois, a outra candidata, e também presidente do Brasil à época, estava dando um péssimo exemplo para a nação e que não era assim que deveria proceder, uma vez que era algo nocivo, prejudicial; contrário à justiça, à razão, à virtude, ao dever. Diante disso, percebe-se o jogo linguístico de seleção das palavras para, conseqüentemente, preservar a sua face, já que ele estava sendo vítima de tal situação demandada.

No trecho seguinte (4), percebe-se que a candidata Dilma faz uso também de um marcador de identidade de grupo “candidato”, caracterizado como uma estratégia de polidez positiva e, em seguida, emprega um pronome de tratamento que conota deferência e respeito “senhor” com o candidato da oposição, assim, tais recursos linguísticos visam atenuar ou disfarçar o alto teor de ameaça às faces, identificado nessa situação de interação, porém, apesar de a candidata iniciar sua resposta de forma mais polida, veremos que contraria tais estratégias selecionadas inicialmente.

(4)

Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim [...]. Eu irei à Justiça para defender-me e ao mesmo tempo tenho certeza de que o povo brasileiro vai mostrar sua indignação no domingo votando e derrotando essa proposta que o senhor representa e que é o retrocesso no Brasil.

(Trecho da resposta à pergunta 1 – Dilma Rousseff)

Conforme a teoria das faces proposta por Goffman e reformulada por Brown e Levinson, a utilização de marcadores lexicais de tratamento, como visto em (3), configuraria uma estratégia de pre-

servação da face negativa, uma vez que esta buscaria minimizar o poder ameaçador de determinados atos de fala. No entanto, neste *corpus* analisado, percebe-se que tal orientação estratégica denotada pelo uso desses marcadores é amplamente contrariada pelas demais estratégias acionadas, pois se nota o emprego de um modalizador epistêmico asseverativo “é fato”, que denota certeza sobre o conteúdo proposicional, o que leva a candidata Dilma comprometer-se com sua fala e assumir a responsabilidade do que está divulgando, conseqüentemente, executa em sua fala atos ameaçadores da imagem positiva do interlocutor, os quais trazem à tona temas emocionalmente perigosos ou controvertidos, assim como acusações, críticas, desaprovações em relação aos feitos do outro candidato, de modo que não dá margens para possíveis dúvidas ao público alvo: os eleitores.

Observa-se que tais atos são acompanhados linguisticamente pelo adjetivo “agressiva” (do latim *aggressu+ivo* – aquilo que denota ou envolve agressão; Propenso a ofender) e pelo advérbio “extremamente” (o qual coloca tal adjetivo com um teor já depreciativo em um alto grau de intensidade), postos com o intuito de mostrar aos eleitores seu juízo de valor diante dos feitos do outro candidato, não atenuando a afirmação, mas sim elevando o grau de tensão, rebatendo, inclusive, o tipo de campanha que o candidato Aécio afirmou, anteriormente, que ela fazia. Para Silva (2005), o locutor empreende na proposição a maneira como quer que seja entendida pelo outro, com isso, uma vez que a linguagem é essencialmente argumentativa, o locutor visa persuadir o público e este irá se posicionar a favor e aderir à sua linha de governo.

O emprego da modalização epistêmica asseverativa “eu tenho certeza que” implica que o locutor expressa segurança na sua propo-

sição, não deixando dúvidas de que o povo vai contra a proposta do outro candidato e com isso reelegerá a atual presidente Dilma Rousseff. Logo, tal uso apresenta uma forma de convencer os eleitores, fazendo com que eles se sintam incluídos no seu discurso.

Vejamos o caso a seguir.

(5)

Candidata, eu *apenas dei* a senhora a oportunidade de apresentar sua defesa, *não acredito que* a acusação à revista ou a tentativa do seu partido de tirá-la de circulação seja *a melhor resposta*. A delação premiada traz ao réu o benefício dele *obviamente* apresentar provas, caminhos que levem à comprovação das acusações e nós temos que aguardar que isso ocorra [...] (Trecho da réplica à resposta 1 – Aécio Neves)

A empregabilidade de uma modalização epistêmica delimitadora em (5) estabelece limites de significações e de como a proposição deve ser entendida por seu interlocutor, assim, o candidato Aécio, ao dizer “eu apenas dei a senhora a oportunidade de apresentar sua defesa”, delimita o conteúdo do seu pensamento e expressa que sua fala não poderia ter sido entendida de outra forma. Neste trecho, há também o uso de uma modalização epistêmica quase-asseverativa “não acredito que”, o que leva a projetar uma certa distância entre o locutor e o conteúdo proposicional, dando também um ar mais polido ao ato de fala e não se comprometendo totalmente com a proposição, uma vez que “os quase-asseverativos indicam baixa adesão do falante em relação ao conteúdo dos enunciados produzidos” (CASTILHO; CASTILHO, 1993, p. 222). Portanto, não assevera o dito, faltando-lhe até argumentos persuasivos, mesmo expressando um juízo de valor com o trecho “melhor resposta”, não apresenta para os interlocutores o que seria, realmente, que deveria ser exposto ali.

O presidenciável, ainda em sua fala, faz uso de um advérbio predicativo modalizador “obviamente”, o qual se caracteriza como um epistêmico asseverativo, já que o candidato Aécio expõe como óbvio que todos eram conhecedores de que a outra candidata como Presidente da República Federativa do Brasil teria o direito à delação premiada e, conseqüentemente, faria jus aos benefícios que a delação oferece.

Observemos o caso seguinte.

(6)

Eu acho que o senhor está *mal informado*, porque quem deixou o país com uma inflação maior do que recebeu foi o governo tucano do Fernando Henrique. [...] Além disso, candidato, eu quero deixar claro que *eu tenho certeza que* eu neste próximo mandato farei *um governo muito melhor* se for eleita, *principalmente* controlando a inflação. (Trecho da réplica à resposta 2 – Dilma Rousseff)

Com o emprego da modalização epistêmica quase-asseverativa em (6) “eu acho que”, nota-se uma pseudossuavização no conteúdo proposicional, uma vez que tal modalização caracterizaria o distanciamento do locutor quanto à proposição, até para atenuar o que vem em seguida, pois o locutor lança mão de um FTA, com uma estratégia encoberta – seja irônico – , já que traz uma modalização avaliativa “está mal informado”, que estabelece uma crítica/acusação ao seu interlocutor, afetando a face negativa dele.

Pode-se notar que o uso da modalização epistêmica asseverativa “eu tenho certeza” denota que o locutor toma aquela proposição como verdade, e a utiliza para dar convicção a seus interlocutores de que fará “*um governo muito melhor* se for eleita”, assim, acentua seu grau de adesão a p, passa confiança para seus interlocutores, e ainda coloca suas avaliações pessoais sobre a significação proposicional utilizando-se de modalização avaliativa, pois diz que seu governo

já é bom, profícuo, mas que será muito melhor, e ainda se utiliza do advérbio *principalmente* para dizer que irá se dedicar mais à inflação, algo que é preocupante para a população brasileira. Observa-se que a candidata Dilma (PT) foi levada a fazer uma promessa explícita, partindo do viés discursivo exposto pelo outro candidato, ao dizer “*a senhora será a primeira presidente da República pós-plano real que deixará o país com uma inflação maior do que aquela que recebeu*”; ela não diz que tal assertiva é verdadeira, faz uma promessa que, de acordo com Brown e Levinson (1987 [1978]), é “uma ato ameaçador, principalmente, a imagem negativa do falante”.

(7)

“Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim. Isso é reconhecido por todos os eleitores.” (Resposta da candidata Dilma Rousseff a pergunta 1 do bloco 1).

(8)

“Eu irei à Justiça para defender-me e ao mesmo tempo tenho certeza de que o povo brasileiro vai mostrar a sua indignação no domingo votando e derrotando essa proposta que o senhor representa e que é o retrocesso no Brasil.” (Resposta da candidata Dilma Rousseff a pergunta 1 do bloco 1)

Apesar de haver o emprego constante de um pronome de tratamento que conota deferência e respeito por partes dos presidenciais (senhor/senhora), a análise mais detida dos registros de fala oriundos do debate revela que tal ação configura-se uma estratégia que visa a atenuar ou disfarçar o alto teor de ameaça das faces encontrado nessa situação de interação, como visto em 7).

Segundo a teoria das faces proposta por Goffman (1967) e reformulada por Brown e Levinson (1987 [1978]), a utilização de marcadores lexicais de tratamento configuraria uma estratégia de preservação da face negativa, uma vez que esta buscaria minimizar o poder amea-

çador de determinados atos de fala. No *corpus* analisado, percebe-se que tal orientação estratégica denotada pelo uso desses marcadores é amplamente contrariada pelas demais estratégias acionadas, como, por exemplo, pelos atos ameaçadores da imagem positiva do ouvinte que trazem à tona temas emocionalmente perigosos ou controvertidos, assim como acusações, críticas, desaprovações dentre outros dessa natureza, como se pode observar em (8).

Em um debate político, como já visto, além de termos um confronto entre adversários políticos, que apresentam propostas de governo voltadas para a melhoria do país, temos também o embate de imagens que são criadas ao longo do período eleitoral²¹. No debate, essas imagens são expostas na tentativa de persuadir os eleitores (auditório) e conseguir, conseqüentemente, o maior número de votos, podendo ser atacadas pelo oponente, o que gera uma necessidade de autopreservação a fim de não as afetar gravemente, por isso se volta muito para o auditório, tentando estabelecer uma relação de confiança, pois a candidata Dilma Rousseff crê que a campanha ofensiva será reconhecida por todos os brasileiros, assim como esse auditório votará contra Aécio e suas propostas como resposta à indignação causada.

Esse jogo de imagens é um mecanismo discursivo no qual o candidato tenta persuadir seus eleitores, na busca incessante de ser aceito pelo povo. O candidato ao cargo público tenta em seu discurso impor a sua verdade aos eleitores, apresentando o recurso persuasivo do *ethos/ imagem social*, podendo obter êxito ou não. Ou seja, “é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais” (GOFFMAN, 1967, p. 5), a qual se projeta e que deve ser mantida e controlada durante as interações verbais.

21 O *ethos* prévio

Ainda no debate político fica evidente que um candidato constrói seu discurso por meio da desconstrução da imagem do outro, porque há a necessidade de que suas verdades prevaleçam; verdades essas que são embasadas num conhecimento prévio dos valores, da ética e do comportamento que os eleitores, em sua maioria, possuem, a fim de haver uma aproximação, afinidades de ideias e, por conseguinte, menos divergências.

De modo geral, ao longo da análise, percebe-se que o uso de adjetivos e advérbios predicativos modalizadores, os quais caracterizam a modalização avaliativa, ora reportam-se como estratégia de polidez de preservação da face do locutor em relação aos eleitores, ora representam FTA's em relação direta com o candidato da oposição, ou seja, são utilizados para afetar a face do seu interlocutor (candidatos) e, assim, parecer que a proposta de governo apresentada por um candidato é sempre melhor do que a do outro.

O uso dos modalizadores é apontado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 85) como marcas linguísticas que atenuam os atos ameaçadores à face e a autora os nomeia como procedimentos acompanhantes ou subsidiários, os quais têm a finalidade de abrandar um FTA.

Uma vez que os modalizadores, em nossa análise, assumiram também outros papéis, ora sendo instrumentos de polidez (FFA's), ora de FTA's, lançamos mão de um quadro a seguir com uma contextualização discursiva a respeito das categorizações identificadas no *corpus* a fim de demonstrar seu uso. As nomenclaturas utilizadas foram baseadas nos estudos de Castilho e Castilho (1993) e Castilho e Elias (2012).

Quadro 3 – Funções dos modalizadores assumidos no debate político

Tipos de modalizador	Funções assumidas	Contextualização discursiva
Epistêmicos asseverativos	Produtores de um FTA	Ao usar os modalizadores epistêmicos asseverativos, os candidatos demonstram certeza da proposição, assim, há uma tendência de maior adesão à sua fala. Por isso, no <i>corpus</i> , foram usados como um ato ameaçador em relação ao interlocutor, fazendo uma má avaliação da atuação do candidato por meio de expressões como “eu tenho certeza”, “certamente”, etc.
	Produtores de um FFA	Os modalizadores epistêmicos asseverativos são denotadores de certeza do que se está expressando. Foram observados como atos que valorizam a face, ou quando voltado para o próprio locutor (candidato), ou para o auditório específico (eleitores). Ou seja, uma estratégia linguístico-persuasiva de elevar sua própria imagem como também de enaltecer a imagem dos eleitores, a quem se devia uma maior atenção e para quem estava voltada a argumentação.
Epistêmicos quase asseverativos	Produtores de FFA	Os quase asseverativos estão na ordem do crer, logo quando era algo que podia afetar diretamente a imagem do locutor, fazia-se uso de expressões como “eu acho”, “eu acredito” como uma forma de afastar uma responsabilidade diante do conteúdo proposicional compartilhado.
Epistêmicos delimitadores	Produtores de FFA	Têm a função de delimitar o conteúdo proposicional. Foram muito usados no debate para justificar um questionamento.

Tipos de modalizador	Funções assumidas	Contextualização discursiva
Avaliativos	Produtores de um FTA	Mostraram-se como atos ameaçadores quando os políticos utilizaram adjetivos e advérbios predicativos modalizadores com uma carga semântica pejorativa. Tais usos foram demarcados com a finalidade de atacar a imagem do outro diante do auditório, lançando um juízo de valor negativo em relação à campanha e as propostas do oponente.
	Produtores de um FFA	Os modalizadores avaliativos compostos pelos adjetivos e advérbio predicativos se mostraram, no <i>corpus</i> , como produtores de atos que valorizam a face, quando faziam parte de proposições que os locutores analisaram e faziam uma avaliação de suas próprias propostas, bem como para enaltecer a imagem dos eleitores.
Deônticos	Produtores de um FTA	Os modalizadores deônticos são inerentes ao eixo da conduta, apresentando ligações com as noções de necessidade, obrigação e volição. Assim, tornam-se produtores de FTA em relação à imagem do interlocutor (seu oponente).
	Produtores de um FFA	Como os seus modalizadores incidem sobre a ideia de dever, representada pelo predicador “tem que P” realizar algo, o locutor se utiliza deles para elaborar proposições que seu grupo político irá fazer ou alguma situação demandada que requer mudança do outro governo.

Fonte: Aguiar (2017, p. 77-78).

Diante do exposto, percebemos que a modalização avaliativa se faz presente nos conteúdos proposicionais e é motivadora do uso dos outros tipos de modalização, quando se usa, por exemplo, os adjetivos e advérbios predicativos modalizadores. Observamos ainda que uma modalização não exclui a outra, mas sim se sobrepõem.

O papel da modalização avaliativa, mencionado anteriormente no nosso trabalho, já foi constatado em estudos anteriores feitos por Silva (2005), Silva e Silva (2009), Aguiar e Silva (2014), entre outros voltados para o estatuto da modalização em textos opinativos. Silva (2005) aponta a modalização avaliativa como pano de fundo na construção de opiniões mais diversas e, dessa forma, motivadora dos outros tipos de modalização linguística; nos trabalhos de Silva e Silva (2009), Aguiar e Silva (2014), por exemplo, foi identificado um grande número de modalizadores avaliativos aliados a outros tipos, os quais se apresentam responsáveis por ativar um juízo de valor do locutor frente à proposição ou parte dela, empreendendo a forma como quer que seja entendida pelo interlocutor, seja de certeza ou dúvida diante do conteúdo proposicional, a depender da intenção argumentativa. A título de exemplificação, trazemos os dados publicados por Aguiar e Silva (2014, p.08), os quais revelam que de 204 ocorrências, 115 referiam-se à modalização avaliativa, ou seja, mais de 50% dos casos identificados. Tal fato reforça a ideia de que os falantes costumam lançar mão de um certo juízo de valor diante de questões polêmicas e, ao mesmo tempo, como forma de escapar de maiores comprometimentos, optam por uso expressivo de adjetivos e advérbios modalizadores.

Assim, uma ressalva que fazemos em relação a nossa análise, que demarca bem quando tratamos das especificidades de cada cultura e contexto em relação à polidez, é o caso do uso dos modalizadores. Kerbrat-Orecchioni (2006) fala da distância instaurada entre o locutor e a proposição, porém nos casos dos modalizadores avaliativos há um juízo de valor empregado pelo locutor em dois vieses: *i*) a fim de avaliar negativamente a imagem social do outro, especificamente relacionado ao candidato da oposição, através do uso de marcas linguísticas que levem a persuadir os eleitores de

que as propostas e o discurso propagados são incoerentes com a imagem passada; ii) para enaltecer a própria imagem do locutor em situações as quais demandam apresentação das propostas de governo e valorização do auditório específico, ou seja, uma forma de reforçar a imagem positiva de si. Logo, reafirmamos a importância do contexto para a veiculação do sentido demandado nas interações verbais instauradas.

Conclusão

A polidez tem como papel regular a interação comunicativa, fazendo o uso de estratégias/mecanismos com a finalidade de atenuar ou evitar as tensões nos turnos comunicativos, servindo tais aspectos como balizadores entre a distância social e a intenção do locutor.

Em relação aos presidenciais, Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB), percebe-se um grande número de atos ameaçadores da face, justamente para colocar à prova a convicção de suas opiniões acerca dos temas relacionados, sendo o uso das estratégias de polidez atrelado à intenção dos candidatos em orientar os eleitores a respeito do modo como seu discurso deve ser interpretado.

É importante frisar que os candidatos se mostraram empenhados em proteger suas imagens, principalmente, perante a sociedade. Todavia, na interação face a face (candidato-candidata), eles se utilizaram de um índice maior de atos ameaçadores da face, tentando afetar a face um do outro a fim de ganhar seguidores do seu discurso e, conseqüentemente, mais eleitores.

Essa preservação da face perante o público, eleitores indecisos na plateia e em casa, e eleitores já decididos, ocorre, sobretudo, por se

tratar de um debate ao vivo exibido em rede nacional, em um canal aberto (Rede Globo), às vésperas da eleição de segundo turno e, principalmente, visando uma grande aderência ao programa de governo de cada presidencial.

A escolha das palavras nos revela a adesão do locutor perante o conteúdo proposicional, o que por sua vez dita o juízo de valor atribuído a esta. Então, a escolha lexical vem promover ou demonstrar ao interlocutor sua intenção e sua avaliação pessoal feita. O receptor da mensagem deverá entendê-la ou acreditá-la a partir da precisão ou imprecisão das palavras, como pode ser visto com o uso dos modalizadores, uma vez que a empregabilidade deles, p.e., teve como função elevar o nível de tensão dos atos ameaçadores a fim de atingir a face do outro, como também de autopreservação da sua face com um discurso mais polido.

Assim, os candidatos monitoram seu discurso e o do outro, tomando os mínimos deslizes do outro como base para lançar críticas que reforçariam sua autoimagem positiva e, conseqüentemente, colaborariam para a preservação, numa evidente estratégia de polidez positiva, de sua face positiva perante o público.

Referências

AGUIAR, Débora Reis. **Estratégias de (im)polidez no discurso de presidenciais 2014: a acusação como guia.** 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras). São Cristóvão: UFS, 2017.

AGUIAR, Débora Reis; MENDONÇA, Fernando da Cunha; SILVA, Leilane Ramos da. A arquitetura da opinião em textos de alunos secundaristas e universitários: a modalização como estratégia. **Anais**

do 6º Encontro de Formação de Professores (ENFOPE) - 7º Fórum Permanente de Inovação Educacional (FOPIE). Edição Internacional, 2013, Aracaju. Aracaju: UNIT, 2013. v. 4. p. 1-13.

AGUIAR, Débora Reis; SILVA, Leilane Ramos da. A soberania da modalização em textos opinativos: o que dizem os alunos sobre o Enem. **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**, 2014, Natal/RN, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014, 2014. p. 1140-1149.

KERBRART-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CASTILHO, Ataliba F.; ELIAS, Vanda M. Adjetivos. Advérbios. In: **Pequena Gramática do português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 228-278.

CASTILHO, Ataliba T.; CASTILHO, Célia Maria M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. p. 213-261.

ESCANDELL-VIDAL, V. Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. **Revista española de lingüística**. n. 25, 1995. p. 31-66.

GOFFMAN, Erving. On Face-Work. _____. In: **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Doubleday Anchor, 1967. p. 5-45.

KERBRART-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. FILHO, C. P. São Paulo: Parábola, 2006.

MENDONÇA, Josilene de Jesus. **Variação na expressão da 1ª pessoa do plural: indeterminação do sujeito e polidez.** São Cristóvão, SE, 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

NASCIMENTO, Jaqueline dos Santos. **Relações de sexo/gênero e polidez linguística na fala de universitários de Lagarto/SE.** São Cristóvão, SE, 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTOS, Jorge Henrique Vieira. **Polidez e inclusão: o 'ser' e o 'parecer' no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola.** São Cristóvão, SE, 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SILVA, Leilane. R. **O estatuto discursivo das CLCD(s): um diálogo com a Teoria dos Atos de Fala.** 2005. 295f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

SILVA, L. R.; SILVA, R. E. Argumentação, modalidade e sentido: o estatuto da opinião no texto do aluno. In: CORREA, Lêda Pires et al. (Org.). **O texto em perspectiva.** São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 151-170.

O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE MEMES POLÍTICOS: METÁFORA E CINISMO NO MEME “TCHAU QUERIDA”

Geisa de Andrade Batista

Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes



Introdução

O ano de 2016 foi marcado por grande efervescência política no Brasil, cujos fatos geraram muitas polêmicas e publicações satíricas nas mídias digitais e nas redes sociais. Concorreram para isso, a operação Lava Jato da Polícia Federal, a qual motivou importantes investigações, delações e prisões de políticos e empresários envolvidos em esquemas de corrupção no país. Uma das fases mais polêmicas dessa operação foi o processo de convocação e nomeação do ex-presidente Lula para Ministro da Casa Civil, pela então presidente Dilma Rousseff, em março de 2016, atitude considerada – sobretudo por seus opositores – como uma manobra para obstruir as investigações contra Lula pela Polícia Federal (PF), pois sendo empossado Ministro, ele passaria a ter foro privilegiado e seria julgado não mais como civil, mas como agente político pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Assim, o sigilo telefônico do ex-presidente foi suspenso, por ordem judicial, sendo também autorizada a divulgação, pela imprensa, do conteúdo de alguns diálogos mantidos, dos quais o que mais foi divulgado repetidamente, especialmente pela mídia televisiva, foi o

diálogo mantido entre Dilma e Lula sobre o termo de posse, o qual constitui a primeira sequência discursiva (SD) da nossa análise:

*SD1 – Conversa telefônica entre Dilma e Lula*²²

Dilma: “Alô.”

Lula: “Alô.”

Dilma: “Lula, deixa eu te falar uma coisa.”

Lula: “Fala, querida. Ahn?”

Dilma: “Seguinte, eu tô mandando o ‘Bessias’ junto com o papel pra gente ter ele, e só usa em caso de necessidade, que é o termo de posse, tá?!”

Lula: “Uhum. Tá bom, tá bom.”

Dilma: “Só isso, você espera aí que ele tá indo aí”.

Lula: “Tá bom, eu tô aqui, fico aguardando.”

Dilma: “Tá?!”

Lula: “Tá bom.”

Dilma: “Tchau.”

Lula: “Tchau, querida”.

A divulgação em grande escala da escuta telefônica do ex-presidente foi um fator decisivo para a suspensão – no dia seguinte à posse oficial – do cargo de Lula como ministro de Estado, pelo STF, por meio de uma decisão liminar (provisória) e, posteriormente, a nomeação foi oficialmente cassada pelo Ministro do STF Gilmar Mendes. Como todo fato polêmico no meio político, esse também se tornou motivo e base para a publicação de muitos memes nas redes sociais.

22 Fonte: G1. Disponível em: < <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/03/pf-libera-documento-que-mostra-ligacao-entre-lula-e-dilma.html>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

De modo geral, os memes são considerados textos humorísticos, específicos da *cybercultura*, definidos como “replicadores e encapsuladores de informações, na medida em que indicam críticas, posicionamentos ideológicos ou ainda criam efeitos de humor” (LIMA; CASTRO, 2016, p.38). A configuração textual do meme na internet é imagética e verbal: geralmente uma imagem com curta legenda sobreposta, que rapidamente se propaga por meio de compartilhamentos dos usuários das redes sociais, principalmente do Twitter e do Facebook, onde são mais comuns. Todavia, conforme os pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso (AD), desenvolvida por Pêcheux (1969, 1975, 1983) na qual esse trabalho se respalda, as mídias virtuais e as redes sociais são considerados espaços discursivos, assim, as materialidades digitais que aí circulam, a exemplo de memes, são também consideradas como objetos discursivos.

A despedida de Lula ao final do diálogo com Dilma com a frase “*tchau, querida*” deu origem ao meme de mesmo nome, a partir do qual, outros dois foram gerados, são eles: meme “*tchau, querida, democracia*”²³, e o meme “*tchau, querido*”, direcionado ao político Eduardo Cunha²⁴. Válido é destacar que foi Cunha quem presidiu a votação do *impeachment* na câmara e era, explicitamente, opositor político de Dilma, na época.

O *corpus* deste trabalho é, pois, composto por um trecho do diálogo ocorrido com Dilma, da qual Lula se despede com a expressão “*tchau querida*” (SD1), além de três memes, coletados na rede so-

23 Esse meme surgiu após a votação da primeira e da segunda etapa do processo de *impeachment*, na câmara dos deputados no dia 17/04/16 e no senado federal no dia 31/08/16, respectivamente.

24 Meme gerado a partir do dia 05/05/16, quando ele foi afastado do cargo de deputado federal pelo STF.

cial *Facebook*, por meio de capturas de tela. Para a análise, foram mobilizados as seguintes noções teóricas da Análise do Discurso: *discurso, sujeito e sentido; memória discursiva e efeitos metafóricos*. Objetivamos analisar, especialmente, o funcionamento do discurso dos memes políticos mencionados, a fim de compreender os efeitos de sentidos produzidos nesse discurso, pelo viés dos efeitos metafóricos, pois, segundo Pêcheux (1995 [1975], p. 263), “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases e formações de sinônimos)”; buscamos ainda analisar os efeitos de sentidos de cinismo e ironia no discurso político materializado nos memes e o funcionamento de diferenciadas posições-sujeito nesse discurso.

Considerações sobre a Análise de Discurso

A partir da década de 60 na França, surge a Análise do Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux. O objeto de estudo desse campo teórico é o discurso, concebido como “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p.82), pois considera-se que os sentidos não existem *a priori*, mas são construídos historicamente (ORLANDI, 1994, p.52). Para a AD, a materialidade do discurso é a língua e a materialidade da ideologia é o discurso. Conforme Pêcheux (1995 [1975]), a ideologia cria a ilusão de ser o indivíduo a origem do seu dizer, dono e causa de si, dissimulando sua existência evidente como sujeito do discurso.

Segundo Pêcheux (1995 [1975]), o sujeito do discurso enuncia sempre a partir de uma formação discursiva (FD), definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma

posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 160). A conjuntura determinada pela FD refere-se ao fato de que todo sujeito produz seu discurso a partir de lugares sociais e de condições de produção específicas, que também podem ser determinantes dos efeitos de sentidos.

Quanto às posições determinadas pela FD, referem-se às posições-sujeito no discurso, pois, em AD, o sujeito é concebido como uma posição entre outras, isto é, todo sujeito enunciador, ao ser interpe-lado pela ideologia, ocupa alguma posição para se tornar sujeito do discurso. Conforme Pêcheux (1995 [1975]), o sentido das palavras, expressões, proposições etc. sempre pode vir a ser outro, conforme as posições ideológicas daqueles que as empregam.

Para Pêcheux (1995 [1975]), o interdiscurso é constituído pelos já-ditos ou pré-construídos que “irrompem no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p.156). Para Courtine (2014 [1981]), a inserção do interdiscurso num acontecimento discursivo institui o efeito de memória, quando elementos do interdiscurso (eixo vertical/memória longa), se reinscrevem no intradiscurso - textualização discursiva - (eixo horizontal/atual), como implícitos vinculados a uma rede de memória. Assim, “a memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regidas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2014 [1981], p.105-106). Assim, não é possível que se estude o processo discursivo sem considerar a determinação do interdiscurso, pois é “a partir do interdiscurso, que as modalidades do assujeitamento poderão ser analisadas” (COURTINE, 2014 [1981], p.74).

É importante deixar claro que em AD, o conceito de memória não se refere à memória cognitiva, nem à memória pessoal, mas à memória discursiva derivadas de práticas sociais, tecida por diversos saberes coletivos que são construídos na história (memória social e coletiva) e que, ao nível do discurso, permeiam os ditos, inclusive os não-ditos. De acordo com Pêcheux (1999 [1983]), sem memória não há sentido, porque ela é estruturante de um acontecimento discursivo:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999 [1983], p.52).

Assim, um dizer historicamente construído pode se regularizar e se estabilizar na memória discursiva como uma rede de pré-construídos, o que se dá pelo viés da repetibilidade de um dito, denominado pelo autor de *paráfrase*; na relação do intradiscurso (materialização de um discurso) com uma rede de memória, tanto pode haver a estabilização parafrástica, como a desestabilização, desregulação (PÊCHEUX, 1999 [1983]).

Essa possibilidade de desregulação de já-ditos abre espaço para o jogo da *metáfora* na língua, que se liga ao que é definido por Pêcheux (1999 [1983]) como o *efeito metafórico*, definido como a possibilidade de um sentido vir a ser outro por ocasião de alguma substituição contextual, que provoca um deslizamento de sentido na materialidade discursiva. Isso é possível porque, de acordo com o autor, os sentidos não são literais, nem existem sentidos derivados lógico-linguisticamente a partir da literalidade, os quais poderiam pre-

ver e abarcar toda sua ambiguidade e/ou possibilidades de sentidos, pelo contrário: os sentidos sempre podem ser transferidos pelo viés da metáfora, como veremos mais adiante na análise do *corpus*.

Discurso e Cinismo

Žižek (1996) considera o cinismo como uma forma de manifestação ideológica na sociedade. Para o autor, o cinismo não é uma postura direta de imoralidade; mais parece a própria moral posta a serviço da imoralidade” (ŽIŽEK, 1996, p.313). Para o autor, “o distanciamento cínico, o riso, a ironia fazem parte do jogo nas sociedades contemporâneas, democráticas ou totalitárias” (ŽIŽEK, 1996, p. 311), pois “a razão cínica, com todo o seu desprendimento irônico, deixa intacto o nível fundamental da fantasia ideológica, o nível em que a ideologia estrutura a própria realidade social” (ŽIŽEK, 1996, p. 314).

Linguisticamente, a ironia é considerada uma figura de linguagem que desvia o real sentido de um dizer. No entanto, sob a perspectiva teórica da Análise de discurso, a ironia não é um desvio, é um discurso com funcionamento específico que mostra “a relação entre o mesmo e o diferente, o fixado e o possível” (ORLANDI, 2012, p. 26). Assim, podemos considerar que, discursivamente, a ironia e o cinismo funcionam intrincadamente, de modo que a ironia produz efeitos de cinismo e o discurso cínico funciona pelo viés da ironia. Para melhor elucidar tais conceitos, passemos para o nosso momento analítico.

Análise discursiva dos memes

Vejamos as sequências discursivas (SDs) do nosso *corpus*, constituídas de memes:

SD2 – figura 1: meme tchau, querida



Fonte: <https://bit.ly/2M4VLCy>. Acesso em: 10 set. 2017.

Na SD2, observamos o funcionamento de efeitos de memória, pelo viés da reinscrição de pré-construídos sobre o Partido dos Trabalhadores (PT) (partido ao qual a ex-presidente é filiada) na textualização intradiscursiva desse meme, no qual instaura o efeito de paráfrase, pela repetição de já-ditos, tais como: a suposta “burrice” de membros do PT (o burro que transporta Dilma com um estrela vermelha no peito, símbolo do partido); o lanche de pão com mortadela (na boca do burro), que geralmente diz respeito ao lanche comum dos ativistas desse partido, por ser muito barato, já que há um imaginário construído sobre os ativistas do partido (PT), como pessoas de baixa renda; a associação do PT a crimes de corrupção e desvios do dinheiro público (notas

na mão da caricatura de Dilma); um rastro de fezes que simboliza muita “sujeira” deixada pela má administração da ex-presidente e de seu antecessor (Lula) também do PT; uma pichação no muro com um manifesto favorável à saída do partido do comando do governo federal; uma pequena parte da bandeira do Brasil; o blazer vermelho (cor simbólica do PT) e a calça preta, representando um traje que ela costumava usar em aparições públicas, acrescido com um broche simbólico do partido.

Lula, ao se despedir de Dilma com a frase “tchau, querida” (SD1), produz efeitos de sentidos de afeto, conforme Ferreira (2000) que define o termo *querido(a)* como “a que ou a quem se quer muito” (FERREIRA, 2000, p. 574). Ademais, deve-se considerar que ambos são tidos como amigos e parceiros políticos conversando entre si. Porém, o sentido de uma palavra não se fixa no sentido literal do significante como os dicionários tentam representá-lo, pois “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2006 [1983], p.53), processo que se dá pelo efeito metafórico.

Assim, o discurso do meme “tchau, querida” (SD2), embora retomado da SD1 por relação de paráfrase, produz efeitos de sentido de ironia e cinismo – sentidos historicamente construídos sobre o vocativo “*querido(a)*” nas relações interpessoais, ou seja, elementos do interdiscurso que são reinscritos na FD do discurso político, em situação do *impeachment*. Orlandi (2012) argumenta que “os efeitos da ironia são diferentes segundo aqueles que a praticam e seus lugares sociais” (ORLANDI, 2012, p.31). Concordando com Wilson e Sperber (1978), que definem a ironia como menção com eco (menção ecoica), Orlandi (2012) afirma que “o alvo da ironia é aquilo a

que ela faz eco” (ORLANDI, 2012, p.14). Esse eco refere-se aos discursos já instituídos (pré-construídos), “no entanto, o eco não é, pois, mera repetição. É, sobretudo, diferença, discordância, dissonância” (ORLANDI, 2012, p.14).

Dessa maneira, a menção ecoica, revela no discurso irônico a relação entre o mesmo e o diferente, pois, segundo a autora, a ironia pode deslocar processos de sentidos já cristalizados e funcionar, simultaneamente, como eco e ruptura de significação. Isso nos leva a entender que a ironia, no âmbito discursivo, deve ser pensada pelo viés das posições-sujeito no discurso, como efeitos de eco e ruptura, que neste trabalho são concebidas por efeitos de paráfrases e efeitos de metáfora discursiva (PÊCHEUX, 1999 [1983]).

Assim, no discurso do meme da SD2 o sentido de “querida”, desloca-se para o sentido oposto e negativo de “não querida”, revelando uma postura cínica e irônica do sujeito do discurso em relação a ex-presidente, um sujeito que comemora a segunda etapa de votação do *impeachment*, no senado federal, a qual obteve resultado favorável ao impedimento de Dilma no exercício do cargo de presidente da república do Brasil.

Temos aí, conforme Žižek (1996), uma postura indireta de um efeito de moralidade a serviço da imoralidade, sentido instituído pelo funcionamento do discurso do cinismo. Dito de outro modo, prefere o sujeito do discurso adotar uma postura falsa a assumir autenticamente seu “desafeto” com a ex-presidente, utilizando um outro tratamento que não fosse o cínico “querida” para dizer-lhe “adeus”.

O deslocamento do sentido do vocativo “querida” – de bem-querer para *mal-querer*, foi possível pelo viés da metáfora, instituída no

discurso do *impeachment* – que funciona também com distintas posições ideológicas, posições-sujeito, pois, conforme Pêcheux (1997 [1969]), “o efeito metafórico pode ocorrer por variações semânticas ou deslocamentos de sentidos na superfície de um texto” (PÊCHEUX, (1997 [1969], p.96), já que o sentido das palavras, expressões, proposições etc., “não existe em si mesmo” [...] “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 160).

No interdiscurso, há uma rede de pré-construídos contrários a Dilma, principalmente ao seu partido (PT), dos quais alguns são reinscritos no discurso do meme, por isso a formulação “tchau, querida” é empregada sem alterações linguísticas na relação com o enunciado origem (SD1), mas o sentido deslizou pelo efeito metafórico que aí foi instaurado. Isso reafirma a conclusão de Pêcheux de que os sentidos de uma materialidade discursiva qualquer não são determinados por propriedades da língua, do léxico ou da sintaxe, pois “o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora [...] as palavras, as expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva a qual pertence” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p.240). Portanto, o sentido de “tchau querida” na SD2 recebe o seu sentido de pré-construídos de oposição ao governo Dilma Rousseff e ao PT, logo também uma posição-sujeito antagônica àquela da SD1.

Vejamos a SD3, na qual o sujeito também assume uma postura cínica, porém com outros efeitos de sentidos.

SD3 – Figura 2: meme “tchau, querida democracia”



Fonte: Facebook. Disponível em: <https://bit.ly/2OCLy27>. Acesso em: 04 set. 2017

No discurso desse meme (figura 2 - SD3), temos uma posição-sujeito contrária ao *impeachment*, pois em vez de se despedir clinicamente da ex-presidente (SD2), o sujeito vislumbra o *impeachment* como uma *despedida da democracia*, instaurando, assim, contradiscursos, efeitos de sentidos não somente de contrariedade à saída de Dilma Rousseff da presidência da república, como também a nomeação do processo do *impeachment* como uma postura antidemocrática. O *impeachment* instaura, pois, o “choque do acontecimento”, mencionado por Pêcheux (1983), que, nesse discurso (SD3), provocou a desregulação dos sentidos na relação com a SD2.

Desse modo, o discurso do *impeachment* funcionou com duas posições-sujeito, sendo uma com sentidos de “golpe”, posição contrária ao *impeachment*, por considerá-lo como um jogo de interesses políticos, movido pela oposição por meio de falsas acusações; e ainda, a posição-sujeito de defesa do *impeachment* – por ser este considerado um processo jurídico legalmente previsto na Constituição Brasileira e pela suposta necessidade de “salvar” o país tanto de Dilma quanto

do PT. Na SD3, institui-se uma posição-sujeito que, a partir de uma conjuntura dada, é interpelado a conceber esse fato como uma deposição forçada da chefe do poder executivo federal, entendendo o fato como um “golpe” contra o Estado Democrático de Direito.

Assim, o meme inicial “tchau, querida [Dilma]” (SD2) sofre uma substituição contextual e linguística e se transforma em “*tchau, querida democracia*” pelo efeito metafórico. A cor escura sob imagem ao fundo do Congresso Nacional em Brasília e a legenda do meme escrita em três faixas pretas em diagonais à esquerda, conotam o sentimento de tristeza em relação à saída de Dilma e um suposto atentado contra a democracia. Esse meme (SD3), com a presença das cores pretas em sua composição, produz efeito de sentido de luto e pesar, rompendo com a composição de cores vivas e comemorativas do meme da SD2, da qual ele se derivou, logo, deu-se o efeito metafórico com deslizamento de sentidos.

A nossa próxima sequência discursiva (SD4) se constitui de outro meme denominado “*tchau, querido*”. Diz respeito ao ex-deputado federal Eduardo Cunha, então presidente da câmara de deputados federais, opositor político de Dilma Rousseff, que levou o processo de *impeachment* ao julgamento e também quem presidiu a votação na câmara legislativa. No mês seguinte, em 5 de maio de 2016, antes de o processo ser votado no Senado, Cunha foi afastado do seu cargo pelo STF, pois se tornou alvo de investigações na operação denominada Lava Jato - da Polícia Federal (PF), já que ele poderia, segundo o STF, interferir ou atrapalhar as investigações.

No mesmo dia dessa ocorrência (05/05/16), o meme “tchau, querida” é reinscrito, pelo viés da metáfora, no meme denominado “*tchau, querido*” (figura 3: SD4).

SD4 – Figura 3: meme “tchau, querido”



Fonte: Facebook. Disponível em: <https://bit.ly/2OtnDC8>. Acesso em: 05 set. 2017.

Ecoa no discurso desse meme (SD4), o meme-origem (SD2), porém com sentidos deslocados pela substituição da palavra “querida” por “querido”, no qual se inscreve uma posição-sujeito contrária à SD2, que também a ironiza, já que o ex-Deputado Eduardo Cunha era considerado um adversário de Dilma Rousseff e foi um dos principais responsáveis para desencadear o processo de *impeachment* da então presidente da República.

Assim, o discurso da SD4, ao festejar ironicamente o afastamento do então Deputado Eduardo Cunha da Câmara Federal, instaura o funcionamento da paráfrase e da metáfora, em regime de aliança aos sentidos da SD3 “*tchau querida, democracia*”, com a mesma posição-sujeito, qual seja, a posição contrária ao *impeachment*, sendo este considerado antidemocrático. Mas a SD4 também funciona em regime de antagonismo à SD2 – “*tchau, querida*” (Dilma). Dito de outro modo, a SD4, na relação com a SD2, institui um efeito de sentido de cinismo e de ironia, que funcionam como eco e ruptura: retoma-se parafrasticamente um dizer (tchau, querida) e o desloca metaforicamente para outro (tchau, querido).

Para Orlandi (2012), na ironia, os sentidos polissêmicos (metafóricos) estão sempre em relação com elementos parafrásticos, os quais provocam uma ruptura ao aproximarem suas diferenças [...] “o que produz o duplo movimento e a irrupção de um elemento heterogêneo (manifestado pela menção ecoica) no processo da significação” (ORLANDI, 2012, p. 30). Esse duplo movimento, pode, segundo a autora, ser observado na perspectiva discursiva em relação à cultura, à história, ao senso comum e à ideologia.

Considerações finais

O funcionamento do discurso dos memes vislumbra o modo pelo qual o sujeito do discurso, no espaço das redes sociais, se relaciona e se posiciona ideologicamente em relação ao discurso político.

A análise mostra que a ironia se constitui, discursivamente, não como uma figura da linguagem que diz uma coisa para dizer outra, mas como um discurso que tem funcionamento próprio, se estrutura pelo eco (paráfrase) e por ruptura (polissemia), isto é, o discurso dos memes funciona pelo regime da repetibilidade dos pré-construídos, que institui tanto a estabilização parafrástica, quanto os deslizamentos de sentidos.

Assim, na perspectiva da AD, os memes não são réplicas e “replicadores” encapsuladores de “informações” ou fatos de qualquer natureza, pois o meme, enquanto objeto discursivo, se constitui em um espaço de memória, como também a própria mídia digital, lugar de circulação do meme, é considerado um lugar de memória discursiva (FONSECA-SILVA, 2011).

E a memória não pode ser concebida como um espaço “[...] acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 2010 [1983], 56). Logo, o meme é uma materialidade discursiva que, pelo funcionamento do discurso do humor, do cinismo e da ironia, tanto pode replicar e “encapsular” sentidos, como também pode trazer a “desregulação” e rupturas, ou seja, também as trélicas, questionamentos e conflitos, afinal como declara Pêcheux ([1983] 2010), “[...] sob o mesmo da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva [...]” (PÊCHEUX, 2010 [1983], p. 56).

Convém ressaltar que o movimento dos sujeitos e dos sentidos dá-se não somente a partir dos memes, mas também a partir de gestos de interpretação que podem funcionar nas redes sociais, posto que a cada *clic* de “curtir” e “compartilhar” os memes (e outras materialidades digitais), na rede *Facebook*, constitui uma tomada de posição no discurso, ou seja, o internauta é interpelado a subjetivar-se em distintas posições.

Desse modo, a mídia virtual é também considerada como um grande *palimpsesto digital*, que, segundo Cortes (2015) é “constituído pela movência, pela dispersão, pela descontinuidade de sentidos; se funda no já dito e trabalha para fixar e estabilizar sentidos” (CORTES, 2015, p. 36); mas também “diz respeito aos constantes movimentos do sujeito discursivo que se constitui nas raspagens e (re) inscrições dos efeitos de sentidos produzidos no discurso; [...]” (CORTES, 2015, p. 35). Portanto, a rede digital e social funciona na movência da rede de memórias e dos sentidos, que sempre podem ser outros.

Referências

CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica**. 2015. 268f. (Tese de doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2014 [1981].

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Mídia e lugares de memória discursiva. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; POSSENTI, Sírio (Org.). **Mídia e rede de memórias**. Vitória da Conquista- Ba: Edições UESB, 2007. p. 11-37.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. 2. ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2013

LIMA, G; CASTRO, L. Meme digital: artefato da (ciber)cultura. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. Espírito Santo, v. 10, n. 16, p. 38-51, 2016.

ORLANDI, E. Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia. **Web-Revista Discursividade**. Campo Grande: CEPAD/UEMS, edição n. 09, Janeiro - Maio/2012.

_____. Discurso, Imaginário social e Conhecimento. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, [1969] 1997. p. 61-161.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, [1983] 2006.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Pontes, 1995 [1975].

_____. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França) In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011 [1984]. p. 227-230.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999 [1983]. p. 49-58.

DISCURSIVIDADES PRESENTES NA PRODUÇÃO DE RESENHAS ACADÊMICAS: DO SUJEITO-LEITOR AO SUJEITO-AUTOR

Anne Carolline Dias Rocha-Prado

Márcia Helena de Melo Pereira



Introdução

Este trabalho se situa no quadro teórico da Escola Francesa de Análise de Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux e seus seguidores, no final da década de 1960, rompendo com as teorias vigentes na época, ao trabalhar a língua levando em consideração o mundo, as maneiras de significar, os sujeitos e suas relações sociais, e não a língua apenas enquanto um sistema abstrato, mas com deslocamentos (ORLANDI, 2012).

Na teoria discursiva de Pêcheux, algumas noções são fundamentais. Aqui, abordaremos os conceitos de formação discursiva (FD), posições-sujeito, efeitos de sentido, interdiscurso, paráfrase e polifonia discursivas e memória discursiva. Compreender essas noções é de suma importância para discutirmos a leitura e a escrita como práticas discursivas.

Assim, partindo da ideia de leitura como um trabalho de (des)estruturação do texto, e de escrita como o ato de mobilizar e organizar diferentes relações com a exterioridade, dando-lhes configuração de texto (INDURSKY, 2001), analisaremos duas resenhas produzidas por

duas duplas de estudantes universitários, na tentativa de compreender as discursividades instituídas nas práticas de leitura e escrita.

De acordo com Orlandi (2012), pensar a linguagem discursivamente significa pensar no mesmo e no diferente, uma vez que a linguagem funciona na relação entre a estabilização e o deslocamento, ou seja, entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. Nessa perspectiva, observaremos como a relação entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) acontece nas duas sequências discursivas analisadas, produzindo efeitos de sentido diferenciados.

(Re)visitando as ideias da análise de discurso de filiação pecheutiana

A Análise de Discurso de linha pecheutiana surgiu no final da década de 1960, em um momento de crescimento da Linguística como ciência autônoma, o que significa dizer, também, que era um momento de conjuntura estruturalista.

Os estudos estruturalistas no âmbito linguístico têm a língua como seu objeto. Porém, compreendida como um sistema de signos, a língua não é definida nas suas relações socioculturais, nas influências externas, mas na sua estrutura interna, e nas relações que os signos estabelecem entre si. Ao vislumbrar a língua como parte do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2012), a AD vai de encontro aos pressupostos teóricos vigentes da época.

Construída em uma relação crítica com a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo (ORLANDI, 2012; LEANDRO FERREIRA, 2010), a AD insere o sujeito e a ideologia na ideia de língua: a língua é uma materialidade do discurso, e este é uma materialização da ideologia; sujeito

e sentido, por suas vezes, se constituem na relação língua-ideologia. Nessa perspectiva, o sujeito da AD é aquele que é sempre afetado por um lugar social e está inserido em um processo histórico, e, a partir deles, enuncia, não na sua individualidade, mas afetado pela ideologia e pelo inconsciente, produzindo discursos, definidos como efeito de sentidos entre locutores. Os efeitos de sentidos, portanto, são produzidos em dadas condições, constituídas fundamentalmente pelo sujeito e pela situação (ORLANDI, 2012).

Dessa forma, Pêcheux (1995) afirma que os sentidos só existem a partir de posições ideológicas dispostas no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas, ou seja, as palavras mudam de sentido de acordo com quem as emprega. Em outras palavras, o sentido está relacionado à posição que o sujeito ocupa em determinada formação ideológica. Ainda, conforme o referido autor, em uma dada formação ideológica existem certas regularidades que determinam *o que pode e deve ser dito*, chamadas de formação discursiva. Pêcheux e Fuchs (1997) salientam que as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas, desempenhando um papel necessariamente desigual na transformação e na reprodução das relações de produção.

Também relacionada à produção dos discursos está a memória discursiva que, segundo Pêcheux (1995), é um conjunto de já ditos que sustentam todo o dizer. De acordo com Fonseca-Silva (2007), a memória discursiva, para Pêcheux, acontece quando a linha horizontal (intradiscurso) incide na linha vertical (interdiscurso). O intradiscurso diz respeito ao novo discurso, reconstruído naquele momento, perpassando o discurso já construído historicamente, o interdiscurso. Daí a materialidade repetível da memória, que é sempre reconfigurada, sempre se circunscreve. Nas palavras

de Orlandi (2012), a memória discursiva diz respeito ao “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2012, p.31).

De acordo com Orlandi (2012), pensar a linguagem discursivamente significa pensar no mesmo e no diferente, uma vez que a linguagem funciona na relação entre a estabilização e o deslocamento, ou seja, entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. A paráfrase, segundo a autora, está relacionada à memória, ao dizível, àquilo que se mantém no dizer. A polissemia, por sua vez, se refere aos deslocamentos, à ruptura de processos de significação.

A Análise de discurso, de acordo com o próprio Pêcheux (2006 [1983]), se constitui como uma nova prática de leitura de materialidades orais e escritas. Leitura esta que vai além da estrutura, e não busca o sentido fixado no texto, que considera a exterioridade, os processos e as condições de produção. Nas palavras de Pêcheux: “o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar, as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (PÊCHEUX, 2006, p. 44).

O objeto de investigação da AD é o discurso, e o texto e sua relação com a discursividade se constitui como unidade de análise. Ou seja, é através do texto, afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva, que se tem acesso ao discurso, e é a partir dele que a prática de leitura será estabelecida (INDURSKY, 2001). Nessa perspectiva, a escrita se constitui como uma prática discursiva, uma vez que mobiliza diversas leituras.

De acordo com Indursky (2001), ao produzir um texto, o autor, interpelado ideologicamente e identificado com uma posição sujeito inscrita em uma FD, mobiliza e organiza as mais variadas relações com a exterioridade, dando-lhes a configuração de texto. Em outros termos:

[...] em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Tal fazer o conduz a estabelecer uma trama entre diferentes recortes discursivos, provenientes de diferentes textos afetados por diversas Formações Discursivas e diferentes posições-sujeito (INDURSKY, 2001, p. 30-31).

Ao ler um texto, por sua vez, o leitor, também interpelado ideologicamente e identificado em uma formação discursiva, mobiliza ao menos duas posições sujeito: a de sujeito-leitor e a de sujeito-autor; assim, ele irá concordar ou não com a posição sujeito ocupada pelo autor, em um trabalho discursivo próprio. Vejamos o que Indursky a autora nos diz a respeito da leitura discursiva:

[...] cada sujeito-leitor, tendo sua própria história de leituras, pode estabelecer relações diversas, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do sujeito-autor. Isso igualmente integra suas condições de produção de leitura. Por conseguinte, a cada novo sujeito-leitor, novas relações podem ser estabelecidas, novas leituras podem ser produzidas, novos efeitos de memória podem ser mobilizados, novas interpretações podem ser projetadas (INDURSKY, 2001, p. 36).

Assim, a relação entre o sujeito-leitor e o texto se realiza a partir de lugares sociais, formações discursivas e posições-sujeito, sendo o texto observado em um contexto sócio histórico específico, e abordado nas diferentes leituras e discursos que ressoam no leitor. Ler, para Indursky (2001), significa mergulhar em uma teia discursiva invisível, que se constitui de já-ditos e já-esquecidos, que formam um *corpo sócio histórico de vestígios*.

Análise das materialidades

Para a realização de nossa investigação, utilizamos como materialidades discursivas duas resenhas produzidas por duas duplas de estudantes universitários: uma dupla do curso de Ciência da Computação, e outra do curso de Letras Vernáculas, ambas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Essas resenhas fazem parte de um *corpus* coletado entre os anos de 2012 e 2013, durante nossos trabalhos de pesquisa de Iniciação Científica, vinculados ao projeto intitulado “A relação entre estilo e gênero visto sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação” (área de Linguística de Texto), coordenado pela Profa. Dra. Márcia Helena de Melo Pereira, professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista. As resenhas foram escritas a partir do curta metragem *Vida Maria*, dirigido por Márcio Ramos, em 2006. Com duração de nove minutos, o curta conta a história de Maria José, uma menina que, aos cinco anos de idade, é levada a largar os estudos para trabalhar e ajudar nos afazeres domésticos

e, assim, ela cresce, casa, tem filhos e envelhece, repetindo essa história familiar ininterruptamente.

Uma resenha acadêmica, de acordo com Machado (2005), é produzida a partir de uma atividade de leitura que implica interpretação e sumarização dos conteúdos, o que significa dizer que resumir com eficácia é essencial para resenhar. Com isso, o autor da resenha mobiliza outras obras que lhe permitirão comparar e avaliar o que está sendo resenhado. Nessa perspectiva, Araújo (2002) afirma que, por seu caráter argumentativo, a resenha é perpassada por várias vozes, por diversas estratégias linguísticas utilizadas para dar credibilidade e autoridade a voz do enunciador, ou seja, o enunciador incorpora à sua enunciação pontos de vista de diversos enunciadores.

Esta análise, no entanto, seguirá os pressupostos teóricos da AD, nos quais, como já dissemos, o texto é considerado unidade de análise que, afetado pela exterioridade, dá acesso ao discurso (INDURSKY, 2001). Passemos, então, à nossa investigação.

Primeiramente, precisamos considerar as condições de produção mais restritas desses textos, ou seja, as circunstâncias da enunciação (contexto imediato). As resenhas foram produzidas em contexto acadêmico, exclusivamente para a pesquisa. A atividade foi orientada por dois pesquisadores e realizada em dupla. Todo momento das produções foi gravado em áudio. Vale salientar que, enquanto produziam, em dias distintos, as duplas ficaram sozinhos em uma sala. Os sujeitos se situam na FD estudantil, todavia, uma dupla ocupa o lugar social de alunos de Ciência da Computação, e a outra o lugar social de alunos de Letras. O curta metragem *Vida Maria* é, nesse caso, um discurso-outro que será ressignificado, e

funcionará como um pré-construído que faz ecos nos sentidos que as resenhas produzirão. O curta metragem é, para nós, o efeito início da discursividade.

Vejamos as sequências discursivas (SD). Começamos com a resenha elaborada pela dupla do curso de Ciência da Computação:

SD1: Transcrição da resenha elaborada pela dupla do curso de Ciência da Computação

“O curta metragem, Vida Maria, ganhador do 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida por VIACG, em que, com tons quentes e marcantes, retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.

Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos, descreve a vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demonstra interesse pelos estudos e, devido a falta de esclarecimento da mãe, é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos para assim, garantir a sua, e a sobrevivência de sua família.

Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural, tem por consequência, uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à história social.

Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, proporciona ao espectador, uma profunda e analítica reflexão, através do interminável ciclo das Maria”.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Agora, vejamos a resenha elaborada no curso de Letras.

SD2: Resenha elaborada pela dupla

‘Vida Maria’ é um curta-metragem de aproximadamente oito minutos produzido por Márcio Ramos e Hérlon Robson, autor da trilha sonora. O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações, tudo se repete e nada muda.

A história do curta centraliza-se na personagem Maria José, que, quando criança, está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome. Repreendida brutalmente pela mãe- que também se chama Maria- Maria José se configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma triste realidade marcada pelo duro trabalho da roça.

Os personagens secundários da história não apresentaram deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergando o hábito da escrita como desnecessário. Em uma das poucas falas do vídeo, a mãe de Maria José deixa explícito que ela “fica aí fazendo nada” enquanto rabiscava em seu caderno. O tempo vai passando e Maria José cresce, casa-se, tem filhos continua seu trabalho na roça, não voltando a ter nenhum outro contato com a escrita.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, diz respeito à composição da trilha sonora do vídeo. Hérlon Robson utiliza de recursos musicais para ressaltar a triste realidade da ‘Vida Maria’, em acordes melódicos de um violoncelo, cujas batidas parecem embalar um lamento pela vida sofrida.

O vídeo ‘Vida Maria’ é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ele, eventualmente, traria.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

As resenhas que vemos acima são ressignificações do curta metragem *Vida Maria*, feitas por duas duplas que assumem, pelo menos, duas posições sujeitos: a de sujeito-leitor e de sujeito-autor.

Em SD1 vemos que, afetados pelo lugar social de alunos de Ciência da Computação, a dupla faz refletir em seu texto efeitos de sentido

relacionados às cores e aos gráficos do curta-metragem: “*com tons quentes e marcantes, retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro*”. Em **SD2**, por sua vez, o lugar social de alunos de Letras afeta a dupla, que produz em seu texto efeitos de sentido relacionados ao letramento e a relação com a escrita: “*Os personagens secundários da história não apresentaram deter conhecimento de uma cultura letrada, enxergando o hábito da escrita como desnecessário.*”.

Na posição de sujeitos-autores, as duplas operam um real trabalho de memória, o que lhes permite repetir o já dito, produzindo deslizamentos. Segundo Orlandi (1997), é impossível um sujeito-autor evitar a repetição, pois, sem ela, seu enunciado não faria sentido. No entanto, ele se inscreve no repetível de forma particular, implantando um lugar de interpretação no meio dos outros. Essa relação entre o mesmo e o diferente é o que mencionamos anteriormente como sendo a relação entre paráfrase e polissemia. Vejamos, então como esta relação ocorre em **SD1** e **SD2**.

Nas sequências discursivas que ora analisamos, é possível observarmos um retorno ao mesmo espaço dizível, uma repetição do já dito no curta metragem *Vida Maria*: a história de uma menina que larga os estudos para trabalhar. Na **SD1**, essa paráfrase pode ser notada nos dizeres: “*Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos, descreve a vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demonstra interesse pelos estudos e, devido a falta de esclarecimento da mãe, é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos para assim, garantir a sua, e a sobrevivência de sua família*”. Em **SD2**, é no excerto “*A história do curta centraliza-se na personagem Maria José, que, quando criança, está aprendendo a desenhar as primeiras letras do seu nome. Repreendida brutalmente pela mãe – que também se chama Maria. Maria José se*

configura enquanto uma personagem que reflete a realidade do sertão. Uma triste realidade marcada pelo duro trabalho da roça” que verificamos essa repetibilidade. Como vemos, nas duas SDs, “*duros trabalhos rurais e domésticos*” e “*duro trabalho da roça*” são utilizados, em um processo parafrástico, para ressignificar o já dito de que não estudar tem como consequência o trabalho braçal sofrido.

Outro retorno ao já dito que podemos identificar nas SDs 1 e 2 é a ideia de que algo/alguém é culpado pela personagem desistir dos estudos. Tanto em SD1 quanto em SD2 essa culpabilidade é atribuída à mãe da menina: Na SD1 vemos “*devido a falta de esclarecimento da mãe, é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos*”; em SD2, por sua vez, encontramos “*Repreendida brutalmente pela mãe*”, e, “*Em uma das poucas falas do vídeo, a mãe de Maria José deixa explícito que ela ‘fica aí fazendo nada’ enquanto rabiscava em seu caderno*”.

Todavia, em um trabalho com a memória, cada dupla constrói uma polissemia discursiva, ao imputar a culpa a algo mais amplo, causando, assim, um deslizamento de sentido. Enquanto em SD1 Maria José desiste de estudar por culpa “*de uma sociedade oprimida pelo Estado*”, em SD2 a culpa é atribuída a “*realidade do sertão [...] marcada pelo duro trabalho da roça*”.

De maneira geral, tanto na SD1 quanto na SD2, as duplas produzem uma nova leitura do curta metragem, mobilizando uma interdiscursividade diferente daquela do produtor do vídeo. Dessa forma, novas interpretações são projetadas. Por exemplo, na SD1, a dupla de Ciência da Computação interpreta que *Vida Maria* “*retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro*” e “*proporciona ao espectador uma profunda e analítica reflexão*”. Em contrapartida, a dupla de Letras interpreta, na SD2, que “*o vídeo aborda de forma caricatural a*

vida de Várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações, tudo se repete e nada muda”. Nesse ponto, observamos nas duas sequências discursivas outras duas paráfrases: o sertão como lugar de sofrimento e a vida estagnada das mulheres sertanejas.

Em um diálogo com a Linguística de Texto, podemos dizer que a resenha, enquanto gênero discursivo pertencente a esfera acadêmica, permite essas discursividades, visto que a produção de um texto como este exige entendimento do contexto de produção e recepção do texto, das características do texto argumentativo e dos mecanismos linguísticos que materializam o gênero (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

Podemos observar, portanto, que as duas duplas, em um trabalho contínuo com a exterioridade, leem e produzem efeitos de sentido diversos, em uma relação de estabilização e deslocamento dos ditos e não-ditos.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos compreender as discursividades instituídas nas práticas de leitura e escrita, a partir de duas resenhas produzidas por alunos universitários. Dessa forma, observamos como a relação entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia) acontece nessas duas sequências discursivas, produzindo efeitos de sentido diferenciados.

Nas SDs que analisamos, vimos que, afetadas pelos lugares sociais de alunos de Ciência da Computação e alunos de Letras, as duplas,

nas posições de sujeito-leitor e sujeito-autor, fizeram leituras e escritas do curta metragem *Vida Maria*, mobilizando recortes textuais de diferentes redes discursivas, e, também, uma interdiscursividade diferente daquela do produtor do vídeo.

Em primeiro lugar, vimos que, enquanto a primeira dupla produz em seu texto efeitos de sentido relacionados às cores e gráficos do curta metragem, a segunda dupla produz efeitos de sentido relacionados ao letramento e a relação com a escrita. Podemos observar, ainda, alguns retornos ao mesmo espaço dizível: em um processo parafrástico, as duplas ressignificam o já dito: primeiramente, de uma história de uma menina que larga os estudos para trabalhar, e, em seguida, a ideia de que algo/alguém é culpado pela personagem desistir dos estudos. Todavia, em um trabalho com a memória, cada dupla constrói uma polissemia discursiva, ao imputar a culpa a algo mais amplo, causando, assim, um deslizamento de sentido.

Dessa forma, em um trabalho contínuo com a exterioridade, as duplas interpretaram a produção fílmica não na sua individualidade, mas afetadas pela ideologia e pelo inconsciente, produzindo, assim, uma relação constante entre os ditos e os não ditos, entre a memória, o dizível e os deslocamentos, às rupturas de significação.

Essa relação só é possível de ser observada porque pensamos a linguagem discursivamente, considerando as FDs, os interdiscursos, a memória e as posições-sujeito e os lugares sociais que atravessam os discursos das duas duplas que produziram as resenhas.

Referências

ARAÚJO, Antônia Dilamar. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru- SP: EDUSC, 2002. p.141-158.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Mídia e lugares de memória discursiva. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; POSSENTI, Sírio (Org.). **Mídia e rede de memórias**. Vitória da Conquista- Ba: Edições UESB, 2007. p. 11-37.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Análise do discurso e suas interfaces: O lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon** – Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista socio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**. Campinas, SP, n. 4, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006 [1983].

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

ZUMBI DOS PALMARES NO CORDEL: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA

Sheila Ferreira dos Santos

Jorge Viana Santos



Introdução

O cordel é um texto que trata de temas tanto históricos quanto ficcionais, e às vezes cruzando ficção com história. Pode-se estudá-lo sob visões diversas como, por exemplo, pedagógica, literária (DIZIOLI, 2009), histórica (GARCIA, 2015) ou como gênero textual (COSTA, 2010). Aqui, trazemos a proposta de estudá-lo sob a perspectiva da Linguística, especificamente pelo viés da Semântica do Acontecimento. O presente trabalho está relacionado a uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual estudamos sentido(s) da palavra *Zumbi dos Palmares* encontrada(s) em cordéis com a temática da escravidão. Tal pesquisa pertence a um projeto maior, intitulado *Sentidos de liberdade e escravidão no Brasil*, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Viana (UESB/PPGLin). Por recorte, nosso objetivo aqui é analisar um excerto do livreto de cordel *Zumbi dos Palmares: herói negro do Brasil*, do cordelista Fernando Paixão (2007), observando como o nome *Zumbi dos Palmares* aparece predicado nessa materialidade. Para alcançá-lo, embasamos nosso trabalho na Semântica do Acontecimento, proposta por Guimarães (2002, 2011) que a apresenta como sendo “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”

(GUIMARÃES, 2002, p. 7). Tal teoria postula que uma forma funciona num enunciado, porque este também funciona integrado no texto. Aqui, mobilizamos especificamente os procedimentos enunciativos de produção de sentido articulação e reescrituração associados à noção de memorável. Assim, considerando enunciados do cordel selecionados com o critério de apresentar a palavra *Zumbi dos Palmares*, analisamos o *corpus*, a partir destes conceitos, visando, através da elaboração de um DSD (Domínio Semântico de Determinação) (cf. GUIMARÃES, 2011), descrever sentidos de *Zumbi dos Palmares* tal como construídos pela natureza artística e ao mesmo tempo histórica do cordel.

Para tanto, o artigo²⁵ está dividido em duas partes. A primeira trata dos pressupostos teóricos mobilizados para a elaboração deste trabalho, saber: Semântica do Acontecimento e Cordel. Na segunda, trataremos da análise do cordel de Fernando Paixão (2007), que compõe o nosso *corpus*, verificando como semanticamente a palavra *Zumbi dos Palmares* aparece predicado nesta materialidade.

25 Este artigo é resultado dos projetos Fapesp 2012/06078-9, Fapesb APP0007/2016 e APP0014/2016, CNPq 471753/2014-9 e 485098/2013-0.

Fundamentação teórica

Articulação, reestruturação e memorável: a Semântica do Acontecimento como ferramenta para interpretar

A Semântica do Acontecimento é apresentada por Guimarães (2002, p. 7) como sendo “uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação²⁶ do acontecimento do dizer”; define-a como “[...] lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como linguística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia” (GUIMARÃES, 1995, p. 85). Destacam-se nela as noções de reescritura, articulação, político²⁷, cena enunciativa²⁸. O autor postula que uma forma funciona num enunciado, porque este também funciona integrado no texto. Para as análises que compõem este trabalho foram mobilizados precipuamente os conceitos de articulação, reescritura e memorável.

26 Para Guimarães (2002, p.11) *enunciação* é a língua no funcionamento do acontecimento.

27 *Político*, em Guimaraes (2002, p.15), é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento.

28 *Cena enunciativa* conforme Guimarães (2002, p. 23), são “especificações locais nos espaços de enunciação” que colocam em jogo, de um lado, o Locutor que aparece predicado por um lugar social, assumindo o papel enunciativo de um locutor específico, a exemplo de locutor presidente, locutor jornalista, etc; e, de outro, os enunciadores que se apresentam como representação da inexistência dos lugares sociais de locutor (cf. GUIMARÃES, 2002, p. 26). Tais lugares têm sua distribuição determinada pela temporalidade própria do acontecimento, formada pelo presente do acontecimento e pelo memorável. De acordo com Guimarães (2002, p. 25) o enunciador pode enunciar, pelo menos, de três modos: a) enunciador individual, que se representa com um lugar que está acima de todos, que retira o dizer de sua circunstancialidade e da história; b) O enunciador genérico que representa o que diz como algo que é dito por todos, coloca seu dizer como o dizer de todos e que também está fora da história; c) o enunciador universal que se apresenta como quem diz algo verdadeiro em relação aos fatos, enquanto representação verdadeira para todos, em qualquer circunstância, ele se mostra também fora da história.

De acordo com Guimarães (2009, p. 03) a articulação é “o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas”. Ela é subdividida em três modos distintos: dependência, coordenação e incidência. A primeira se dá quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui no conjunto um só elemento; a articulação por coordenação toma elementos de uma mesma natureza e os organiza como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes; já a articulação por incidência “é a relação que se dá entre um elemento de uma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento” (GUIMARÃES, 2009, p. 03).

Por sua vez, o procedimento de reescrituração equivale a redizer o que já foi dito. Aqui uma expressão linguística reporta-se a uma outra já mencionada. De acordo com Guimarães:

Uma de suas características fundamentais é que ela não é necessariamente uma operação entre elementos contíguos. O que a caracteriza é que ela é uma relação entre elementos à distância, que podem eventualmente estar contíguos (ou seja, a contiguidade não é o elemento que as caracteriza) (GUIMARÃES, 2009, p. 53).

Para o autor uma das características da reescrituração seria que a relação entre o elemento reescriturado e aquele que o reescreve é uma relação transitiva, simétrica e não reflexiva:

Essa relação (a reescrituração) é uma das que operam os modos de integração dos enunciados com o texto. Ou seja, é uma relação que tem a ver diretamente com o fato de que os enunciados e seus elementos significam em virtude do texto que integram (GUIMARÃES, 2009, p. 53).

A reescrituração, pois, não opera com a identidade, ou seja, se eu reescrevo a palavra *Zumbi* utilizando o *ele*, essa reescrituração não estabelece uma igualdade porque *ele* não tem o mesmo significado que *Zumbi* no enunciado e vice-versa. Temos aí uma relação não-reflexiva. Conforme semanticista,

[...] um conjunto de reescriturações de um elemento linguístico qualquer em um texto, ou conjunto de textos, não é uma classe, não é um paradigma, pois a relação de reescrituração não é uma relação de equivalência, já que não é reflexiva. A característica da reescrituração está ligada a um aspecto fundamental: fazer sentido envolve sempre um diferente que se dá no acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2009, p. 54).

A reescritura pode acontecer de diferentes modos, tais como: expansão, condensação e repetição²⁹.

Expansão seria um modo de ampliar o que está dito. Por exemplo quanto temos uma matéria jornalística ela é uma expansão do que está no seu título; condensação seria quando uma expressão condensa toda a narrativa feita antes. Tais modos de reescrituração podem produzir sentido de maneiras diferentes. De acordo com Guimarães (2009), a reescritura pode produzir uma sinonímia, uma especificação, um desenvolvimento, uma generalização, uma totalização e uma enumeração.

Sinonímia é quando uma palavra ou expressão é substituída (reescrita) por outra que tenha o mesmo sentido. A especificação acontece quando a reescrituração determina o reescriturado pela

²⁹ Para detalhes sobre outras formas de reescrituração, tais como substituição, elipse, e definição, ver Guimarães (2009).

expressão que o reescritura. Reescrituração por desenvolvimento se dá quando uma expressão ou palavra é desenvolvida no decorrer do texto. E ainda temos a generalização, que é quando uma palavra condensa todo um enunciado. Segundo o autor, a relação de determinação seria a relação fundamental de produção de sentido no acontecimento da enunciação. Ou seja, uma expressão determina outra, com isso, dando-lhe sentido. Enfim, quando ocorre por enumeração, a reescritura funciona como as partes coordenadas de um todo. Podendo acontecer por repetição ou acumulação, que é quando a um elemento se acrescentam outros por meio do acúmulo de palavras. De acordo Guimarães (2009, p. 10) “a enumeração apresenta um conjunto de expressões como modos de apresentar cada um dos aspectos que juntos formam uma unidade de sentido”.

Por fim, quanto ao conceito de memorável, trata-se do “[...] passado recortado pelo acontecimento” (GUIMARÃES, 2002, p. 26).

Cordel: do oral ao escrito

A origem do cordel, segundo Haurélio (2010, p.11-43), é proveniente da tradição oral, por meio da qual as histórias eram contadas e passadas de geração em geração. Tem suas raízes fincadas no trovadorismo medieval lusitano, por volta do século XVII, em Portugal, chegando ao Brasil por meio dos colonizadores lusos, ao final do século XIX, fixando-se no Nordeste. Possuía a finalidade de transmitir algum ensinamento e era propagado, em geral, por marinheiros e camponeses, que contavam suas histórias na comunidade. Com o desenvolvimento industrial as relações humanas foram modificadas. Nesse contexto, o cordel sai do âmbito oral para o impresso e começa a ser comercializado em praças e bancas de

revistas. Em geral, o cordelista, como é chamado aquele que produz os livretos, pendurava sua produção em um cordão, daí o nome Cordel. Mesmo com o advento da literatura impressa, o cordel contém, em uma sua estrutura, algumas marcas da oralidade, constituindo-se, assim, como um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita (EVARISTO, 2001).

De acordo com Matos (2007), a nomeação “literatura de cordel” chegou até nós por meio de Portugal, no século XVII. Conforme a autora, essa denominação, aqui no Brasil, só era conhecida pela classe intelectualizada, que tinha acesso às manifestações literárias e culturais ibéricas. Os próprios cordelistas desconheciam tal nome, e só ficaram sabendo depois de um período, após a popularização do termo.

O cordel tem como característica a diversidade de assuntos abordados. Podemos encontrar releituras de clássicos, abordagens de temas históricos ou religiosos, por exemplo. Batista (1997 apud COSTA, 2010), ao analisar as produções de dois cordelistas encontrou os seguintes temas versados:

1. Temas Tradicionais: a) romances e novelas; b) contos maravilhosos; c) estórias de animais; d) anti-heróis: peripécias e diabraduras; e) tradição religiosa;
2. Fatos circunstanciais ou acontecidos: a) de natureza física: enchentes, cheias, secas, terremotos, etc.; b) de repercussão social: festas, desportos, novelas, astronautas, etc; c) cidade e vida urbana; d) crítica e sátira; e) elemento humano: figuras atuais e atualizadas (Getúlio, ciclo do fanatismo e misticismo, ciclo do cangaceirismo, etc.), tipos étnicos e tipos regionais, etc.;
3. Cantorias e pelejas. (fazer um resumo e falar sobre os dois) (BATISTA, 1997, p. 10 apud COSTA, 2010, p. 4).

Os poemas de cordel apresentam características específicas com relação a sua forma. São produzidos, mais popularmente, em sextilhas (estrofes com seis versos), setessilábicas com esquema rítmico *abcb-db*, em quadras (estrofes com quatro versos) e os poemas em dez versos (EVARISTO, 2001, p. 122). Os romances são classificados de acordo com o número de páginas, sendo assim: romance (24, 32, 48 ou 64 páginas), o folheto (8, 16 ou 4) e a folha volante (avulsa). A estrutura do texto é dividida nos seguintes momentos, de acordo com Evaristo (2001, p. 124): 1) uma situação inicial de equilíbrio; 2) a degradação da situação; 3) a constatação do desequilíbrio; 4) a tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial; 5) a volta do equilíbrio inicial.

A autoria dos cordéis é, em muitos casos, vista como um problema. Como grande parte dos cordelistas vendiam seu trabalho nas ruas e de maneira autônoma, acabavam tendo a autoria do seu trabalho roubada. Para assegurar que o seu nome estaria atrelado ao seu trabalho, alguns artistas faziam uso do acróstico, que é uma poesia em que as primeiras letras de cada verso formam uma palavra, em sentido vertical, como no caso seguinte, com o acróstico de ALMEIDA:

A sorte pintou o drama,
Lentamente, como um giz;
Mesmo sendo barulhento,
Evaristo foi feliz.
Isso fez sem ter orgulho:
Deixou de comprar barulho
Assim seu destino quis!³⁰

Em outros casos, segundo Matos (2007), o nome do autor ficava no alto da capa do livreto de cordel e, em seguida, o nome do edi-

30 Trecho de *O comprador de barulho*, de Manoel D'Almeida Filho (1976 apud EVARISTO, 2001, p.126).

tor e o título da história. Entretanto, isso nem sempre acontece. Em algumas situações há apenas o nome do editor como editor proprietário e em outros momentos, apenas o nome do autor, sem data, local ou editor.

Análises de excertos de um cordel

Para nossa análise selecionamos um excerto do livreto de cordel *Zumbi dos Palmares: herói negro do Brasil*, do cordelista Fernando Paixão (2007). Vejamos:

E falarei de Zumbi
(1) *Bravo herói da pele escura*,
(2) *Líder maior do seu povo*
Contra a vil escravatura;
(3) *Da raça negra é o símbolo*
De resistência e bravura
(PAIXÃO, 2007, p. 2)

No excerto, destaquemos três expressões. A expressão (1), *Bravo herói da pele escura* reescreve *Zumbi*. Nela, destaca-se que *herói*, possui duas articulações: *bravo* e *da pele escura*. Aqui, o locutor-cordelista faz funcionar dois memoráveis relacionados a *Zumbi*: de um lado, com *bravo* determinando *herói*, não só equipara *Zumbi* a categoria de *herói* (cf. KOTHE, 1987), como amplia tal qualidade, na medida em que o adjetivo *bravo* funciona aqui como um amplificador da categoria de *herói*: seria um *herói*, sim, mas especial. Por outro lado, tal especialidade se complementa com a outra expressão em relação de articulação: *da pele escura*, que, também determinando *herói*, situa *Zumbi* como sendo negro, fazendo fun-

cionar o memorável de que, naquela sociedade, negro, isto é, *de pele escura*, era sinônimo de escravo. Em conjunto, tais relações apontam em (1) para um sentido de *Zumbi*, como um herói negro, portanto escravo, destacado pela bravura.

Já em (2), *Zumbi* é reescrito por *Líder maior do seu povo*, expressão que traz *maior* articulado a *líder*, indicando onde se encontra *Zumbi* numa hierarquia comparativa a outros líderes: *é/foi* o principal deles. Na sequência, *Líder maior* se articula com *do seu povo*, em que *seu* também reescreve *Zumbi* e, ao mesmo tempo, delimita o espaço de ação da liderança de *Zumbi*: liderar dentre o *seu*, um povo que, por oposição (antonímica) não é o povo *do outro*, por exemplo, o inimigo, o branco escravizador, associável no Brasil de então à *vil escravatura*.

Por sua vez, em (3), *Zumbi* aparece reescriturado por elipse, e em seguida por definição. Em ordem direta a expressão seria: [*Zumbi*] *é o símbolo de resistência e bravura da raça negra*. Como se vê, nessa expressão *símbolo de resistência* vem articulado por coordenação a *bravura*, e ambos articulados a *da raça negra*, que os determina. Tais relações apontam para um sentido de *Zumbi* como não apenas tendo essas qualidades, mas como, mais que isso, as tendo em nível tal que supera o real: o nível ser um modelo, exemplo, nesse caso sinônimos de *símbolo*. E por *Da raça negra* estar determinando tais palavras, o modelo, isto é, o ser/apresentar-se como modelo, toma dimensões quase míticas ou pelo menos heroica: é de uma raça, algo abstrato, intangível, perpétuo, e não apenas de quem pertence a essa raça (ser concreto, mortal).

Pelo exposto, podemos afirmar que, estudando o cordel pelo viés teórico da Semântica, é possível, efetivamente, se chegar a resultados que podem contribuir por um lado para a interpretação do cordel enquanto texto de natureza múltipla: histórico e artístico; e por outro lado, para compreender como um personagem histórico, no caso Zumbi, pode ser linguisticamente significado. Deste modo, como apontaram preliminarmente os dados analisados, o cordel tende a apresentar o personagem histórico *Zumbi*, como herói negro que lutou contra a escravidão, em oposição a um ponto de vista que, ao contrário, o apresenta como inimigo político do regime escravocrata.

Enfim, pela análise semântica, pode-se dizer que, no excerto do cordel analisado, *Zumbi dos Palmares* é designado como um bravo líder guerreiro que lutou em prol de seu povo, que, para ele, eram as pessoas da raça negra. Com isso ele é apresentado pelo locutor-cordelista como sendo uma espécie de herói para os escravos, cuja bravura o faz ser mais que um líder, tornando-o uma figura símbolo de resistência.

Referências

COSTA, Polyanna Paz de Medeiros. A contribuição do cordel no processo da aprendizagem de alunos do 9º ano na escola pública municipal de Novo Lino. In: **Anais do Encontro de pesquisa em educação de Alagoas**, v, 2010. Maceió: 2010. p. 1-13. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7000298-A-contribuicao-do-cordel-no-processo-de-aprendizagem-de-alunos-do-9o-ano-na-escola-publica-municipal-de-novo-lino.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

DIZIOLI, Irene Gloe. **Literatura de cordel: letra, imagem e corpo em diálogo**. Dissertação de mestrado em Literatura e Crítica Literária - Pontifícia Universidade Católica em São Paulo, São Paulo, 2009.

EVARISTO, Marcela Cristina. **O cordel em sala de aula**. 2001.

GARCIA, Peter de Góes. **O cangaço no cordel e a constituição de uma identidade regionalista pelo migrante nordestino (1950-1980)**. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**. Campinas: Pontes, 2002 [1995].

_____. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

_____. A Enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 1, n. 51, p. 49-68, jan./jun. 2009.

_____. **Análise de texto – procedimentos, análise, ensino**. Campinas: Editora RG, 2011.

HAURÉLIO, M. **Breve História da Literatura de Cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.

KOTHE, Flávio R. **O herói**. São Paulo: Ática, 1987.

MATOS, Edilene. Literatura de cordel: a escuta de uma voz poética. **Revista Cultura Crítica**, v. 6, n. 2, jul/ago, 2007. Disponível em <<http://www.apropucsp.org.br/revistas/revista-cultura-critica>>. Acesso em: 07 set. 2017.

PAIXÃO, Fernando. **Zumbi dos Palmares**. Fortaleza: Tupynanquim Editora, 2007.

O USO DE MARCAS DE PONTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS TEXTUAIS – DO SINTÁTICO AO DISCURSIVO

Antonio Cesar da Silva



Introdução

O interesse pelo estudo dos sinais de pontuação surgiu da práxis (do grego πράξις – atividade, experiência) do professor-pesquisador responsável por este trabalho, pois, nas muitas vezes em que precisou abordar o tema em sala de aula, deparou-se com explicações que não pareciam ser suficientes nem como justificativa de sua natureza linguística nem como critério de sua aplicabilidade.

A insuficiência da justificativa e a imprecisão dos critérios manifestavam-se nas abstratas indicações de uso que diziam, por exemplo, que a vírgula deveria ser usada para marcar uma pausa curta em comparação com o ponto e vírgula utilizado para sinalizar uma pausa maior que a indicada por aquela. Justificativas tão imprecisas quanto tautológicas; mas sempre acionadas como respaldo “teórico” de um conhecimento reproduzido em situações de sala de aula.

A inquietude aumentava quando, nas propostas de conceituação e na apresentação das razões de utilização dos sinais de pontuação³¹, percebia-se que o “critério-cronômetro” era colocado de lado e

31 Ao longo do trabalho, chamar-se-á os sinais de pontuação de marcas de pontuação quando se referir ao uso desses recursos no seu raio de maior amplitude possível, isto é, quando se fizer referência a tudo que aparece no texto sinalizando para aspectos estruturais de sua organização ou para traços de sua elaboração discursiva.

passava-se a tomar como referência, para a utilização dos sinais de pontuação, aspectos da estrutura sintática do texto como forma de critério de uso de tais recursos. Orientações como as que indicavam o uso de vírgula para separar termos de mesma função sintática, ou para intercalar expressões redundantes como aposto e orações adjetivas explicativas etc., pareciam, no entanto, fazer mais sentido do que aquelas que apontavam para a necessidade de marcar pausas.

A constituição dos sinais de pontuação — representação simbólica

Não se questiona que a relação e a influência da fala na estruturação e organização da escrita devem-se, ao menos a princípio, à própria história de formação desta que ganhou existência na perspectiva de ser falada, ou seja, originariamente os textos escritos eram produzidos para serem lidos em voz alta.

Vale lembrar que os gregos — sistematizadores da escrita — não conheciam a leitura silenciosa, “e o leitor de um texto falava as palavras em voz alta, mesmo quando estava lendo sozinho” (TRASK, 2008, p. 232). Em razão disso, durante o processo de formação da escrita grega, passou-se a acrescentar marcas (sinais) que fizessem o leitor lembrar (no momento da leitura) onde se deveria fazer uma pausa ou elevar o tom de voz.

Esse aspecto histórico é uma das razões que fizeram com que a escrita sempre fosse vista como uma materialização de aspectos da fala sem nenhum sentido lógico-gramatical, indicando que a pontuação não passava “meramente de uma transmutação histórica de aspectos oriundos da fala que se teriam, sistematicamente,

reanalisado e recodificado, dissociando-se de sua base generativa” (MACHADO FILHO, 2004, p. 24).

Fica claro que as marcas de pontuação — até como parte do processo de formação e desenvolvimento da escrita — caracterizam-se como uma tentativa de representação de aspectos da fala. Mas “esse pressuposto teórico, além de bastante questionável, corre o risco de enganar, pois deixa acreditar que o escrito compartilha parâmetros similares com o oral, quando não parâmetros do próprio oral” (DAHLET, 2006, p.24). A partir dessa observação, é preciso considerar que o uso de sinais de pontuação tem motivações próprias e fundamentos fincados na estruturação de aspectos textuais e/ou discursivos da própria escrita.

A gênese dos sinais de pontuação deve ser considerada a partir das contribuições da civilização helênica na qual se registra que “a escrita grega era uma fileira de letras sem espaços e sem pontuação, mas os gregos já separavam as frases, escrevendo-as uma em cada linha” (HALLIDAY apud VILELA, 2005, p. 185). As características e os aspectos presentes na forma da língua escrita que se usa hoje é o resultado de séculos de evolução. A mais significativa dessas contribuições é, sem dúvida, a inserção de um “espaço funcional” entre as palavras de uma sentença. Isso representou um passo importante no desenvolvimento e no estabelecimento do sistema de pontuação.

A história da pontuação revela [...], no mundo ocidental [...], uma lenta conquista. Num primeiro estágio [...], separam-se por um ponto, colocado na linha de base, em meio ou em cima da altura das letras, sistematicamente, os vocábulos [...], até que, em lugar do ponto em apreço, apareça pura e simplesmente uma grande conquista – o espaço branco funcional (HOUISS, 1983, p. 90).

O processo que resultou na formação do aspecto lógico da pontuação, afastando-a do papel de mera representação de aspectos da fala, principiou-se com a utilização de um ponto variável chamado “ponto de altura”. Esse sinal usado entre as palavras de uma sentença; a depender da posição em relação à última palavra (na base da palavra, no meio ou acima dela), indicaria o tipo de pausa (breve, média ou longa) que o leitor de um texto deveria aplicar. No caso de ser colocado, no alto da palavra, por exemplo, corresponderia ao fim do período (pausa longa).

Num segundo estágio, principiou-se a distinguir, de novo, por um ponto em altura variável, a separação do que corresponde *grosso modo* à noção atual do parágrafo. Terceiro estágio é o dos gramáticos, filólogos, glosadores alexandrinos, que principiam a intercalar signos de pausa respiratória, numa aproximação do débito declamatório do texto [...] (HOUAISS, 1983, p. 90).

Ainda segundo Houaiss (1983), a idade média registra a continuidade, no que diz respeito ao uso das marcas de pontuação, daquilo que foi desenvolvido especialmente pelos alexandrinos. Já “o Renascimento se limitou a herdar, em linhas essenciais, os principais signos de pontuação modernos, embora empregando-os num sentido progressivamente lógico-gramatical, enquanto antes se fazia preferentemente subordinado ao perfil melódico da cadeia da fala e das pausas” (HOUAISS, 1983, p. 90).

Como recurso lógico-gramatical, o sistema de pontuação na idade média, mais precisamente entre os séculos XI e XII, apresentou desdobramentos a partir da introdução do ponto de segmentação do discurso — usado inicialmente para marcar a divisão principal

do texto. Nesse período, “o sistema de pontuação tende a se desenvolver e a se generalizar, com o ponto (que marca a escansão principal), o ponto e vírgula e o ponto sobreposto de um acento circunflexo [...]” (BARBIER, 2008, p.87).

Verifica-se, nesse período, segundo Frédéric Barbier em *História do Livro* (2008), que o sistema foi alargando-se, inserindo marcas de pontuação que indicavam interferências leves na estrutura organizacional do texto, ou na maneira de lê-lo. Uma dessas marcas foi a *barra oblíqua (/)*, que mais tarde transformou-se na vírgula (varinha, sentido etimológico) usada atualmente como marca mais frequente de organização sintática. “A inovação principal nascerá em seguida nos meios humanistas italianos, onde são progressivamente utilizados o ponto de exclamação e os parênteses (início do século XV). Esse conjunto será em sua essência conservado nos primeiros livros impressos” (BARBIER, 2008, p.87).

No que tange às contribuições latinas para a formação e a fixação dos sistema de pontuação, é preciso que se diga que o latim não apresentava quase nenhuma marca de pontuação “les mots ne sont même pás séparés lês un des autres” (PROU apud MACHADO FILHO, 2004, p. 45). Constata-se que o latim, no período arcaico (a exemplo do grego), reproduz a representação lógico-gramatical do grego escrito. Por sua vez, os romanos, considerados herdeiros da produção cultural grega, utilizavam-se, num primeiro momento, do ponto (.) para indicar o fim da sentença, usavam-no também na abreviação de palavras — recurso bastante frequente na escrita românica. Vale ressaltar que o latim escrito era apenas o clássico (*sermo litterarius* ou *classicus*), no qual só se usavam as versais (maiúsculas).

A pontuação utilizada no período clássico do latim evoluiu para um sistema de pontuação conhecido como *distinctiones*, que se subdivide em *distinctio* e *subdistinctio*; a importância desse sistema relaciona-se com organização sintática latina, que não se estabelece sobre a estrutura *svc* (sujeito, verbo e complementos). Esse sistema latino caracteriza-se por representar dois tipos de marcação da leitura: o primeiro sinalizava uma descontinuidade completa (sentenças de sentido completo); e o segundo marcava uma descontinuidade incompleta (separava duas partes de sentenças incompletas³²). Sem essas marcas “o leitor correria o risco de embrenhar-se numa pista falsa (e de enganar-se na entonação) caso não encontrasse um sinal de parada” (DESBORDES, 1995, p. 211)

Estabeleceu-se, ainda no período posterior ao clássico, a presença de outro sistema de pontuação que fazia uso do *colum* (etimologicamente, peneira ou filtro) e da *comma* (etimologicamente, a parte de um todo) — sistema conhecido como *per cola et commata* (plural latino) —, a presença dessas marcas sinalizava a preocupação com aspectos estruturais do texto (havia uma preocupação com o número de palavras que formavam a sentença³³). Nesse período, essas formas de sinais incidiam sobre o texto para organizar a estrutura do enunciado em função de seus sentidos globais.

Os diversos tipos de sinais e seu processo de transformação podem ser visualizados no quadro proposto por Catach (1996) e reproduzido abaixo:

32 Corresponderia, guardadas as proporções, ao que se entende hoje por períodos simples e compostos com a presença de frases/orações correlacionadas ou dependentes; no entanto, em latim essa relação é um pouco mais complexa pela maneira como os sintagmas se relacionam.

33 “qualquer referência a tipos de marcos gráficos que sinalizavam o texto (...) *período*, *colon*, e *comma* viriam a emprestar sua denominação para sinais que, a princípio, indicavam esses componentes na construção do enunciado” (ROSA apud MACHADO FILHO, 2004, p. 47).

Quadro 1 - Evolução da denominação dos pontos

Valor	Grego e Latino			Séculos IX — XII		Século XVI	Lefrève d'Étaples		Dolet		Uso atual	
Forte	alto	Distinctio	[]	Periodus*	[; ¹]	Periodus	Periodus	[;]	Colon	[.]	Ponto	[.]
Médio	meio	Distinctio	[]	Colon	[]	Colum	Colum	[.]	Comma	[:]	p-vírg.	[;]
Baixo	baixo	subdist.	[.]	Comma	[! ²]	Comma	Comma	[:,]	Vírgula	[,]	vírgula	[,]

¹Um ponto no alto, para garantir a visibilidade, com uma “vírgula” abaixo.

²A exclamação corresponde a representação de uma combinação de vírgula e de ponto (≠ ponto e vírgula)

Fonte: Conforme Catach (1996, p. 14-15).

Observa-se que nas várias fases de desenvolvimento do sistema de pontuação conservou-se o princípio de usá-los como recurso de organização da estrutura do texto, segmentando-o conforme as relações de pertença entre as partes do discurso. O princípio de pontuar consistia em agrupar estruturas frasais relacionadas — que se diziam respeito —, com uma indicação que apontava para a continuidade do enunciado; segmentos textuais que se encerravam dentro estruturas completas, quanto ao que se enunciava, finalizavam-se com indicação de marcas fortes: “distinctio, periodus et colum.”

De modo geral — não é objetivo deste trabalho uma análise minuciosa deste processo evolutivo —, o sistema de pontuação “*per cola et commata*” (destacado no quadro acima) aponta uma estreita relação entre as marcas de pontuação e a organização textual. Seus usos, em alguma fase, estiveram associados à extensão da unidade textual (frase, período ou parágrafo), à construção de sentido e, in-

clusive, ao número de palavras formadoras da sentença. A utilização desses sinais de pontuação, nesse período da história da organização do texto escrito (séculos IX – XVI), mostra um afastamento significativo dos aspectos prosódicos da fala, dissociando os sinais de pontuação dos parâmetros orais.

Segundo Passos (apud VILELA, 1995), o surgimento de outros sinais de pontuação está relacionado também ao sistema de escrita criado por Aristófanos de Bizâncio (século II a.C.), mas bastante difundido pelos copistas do século IX d.C que utilizaram amplamente o sistema que correspondia ao dos pontos colocados na última palavra de uma sentença (ponto de altura).

Um aspecto particular desse sistema é que ele sinalizava a interferência de aspectos lógico-textuais na organização das sentenças. Quando o ponto era colocado abaixo da última palavra da sentença, significava que ela era incompleta e corresponderia, atualmente, ao uso da vírgula (,). Se o ponto fosse posto à altura média da palavra, significava uma relação de continuidade ou equivalência discursiva entre as sentenças de uma mesma unidade textual (entre as frases) — corresponderia aos dois pontos (:). Quando colocado no alto da palavra, indicava o fim da sentença, correspondendo ao ponto de final de período (.).

As muitas e variadas formas de pontuação de um texto na escrita latina começaram a reduzir-se com a Escrita Carolina, que representou um revolução na organização da escrita com a introdução, por exemplo, da minúscula carolina que se apresentava mais **redonda** (ou arredonda), **regular** (evitava a subjetividade do traço do escriba/copista) e bem **separada**, o que garantia maior inteli-

gibilidade do escrito. Em relação ao uso de sinais de pontuação, a Escrita Carolina trouxe a regularização das marcas como uma tentativa de uniformização dos usos.

Para Acioli (apud MACHADO FILHO, 2004, p. 51), “com o advento da Escrita Carolina o uso de sinais de pontuação restringiu-se, quase sempre, ao ponto”. A escrita Carolina fez parte do projeto de domínio político do rei franco Carlos Magno que queria uma língua unificada e, para isso, tentou promover uma homogeneização e normatização da escrita que posteriormente passou a ser utilizada em todo império franco-romano.

A construção dos sentidos — do sintático ao discursivo

Modernamente, pode-se dizer que a existência das marcas de pontuação é de natureza sintática e exprime também aspectos melódicos e entoacionais, enxergá-las assim não interfere na sua legitimidade. Esses aspectos, no entanto, não podem ser vistos como critérios únicos de aplicabilidade, uma vez que não potencializam o acesso às funções discursivas e enunciativas das marcas de pontuação na construção dos sentidos de um texto. Os papéis desses recursos, dentro de uma estrutura sintagmática, podem ser analisados em três dimensões, segundo Catach (1996):

Uma unidade sintática deve ser compreendida como envolvendo uma associação de palavras (aspecto estrutural), uma mensagem (aspecto informacional), uma substância e uma forma entonativa (aspecto melódico e entoativo) e um sentido (contendo a mensagem, resultante de todos os dados anteriores)³⁴ (CATACH, 1996, p. 48).

Por isso o sistema de pontuação não pode ser visto apenas a partir da sintaxe da frase e das relações que existem entre termos ou palavras que formam sua estrutura, muito menos pelos efeitos imprimidos ao processo de leitura. A pontuação, que se aplica a um texto, justifica-se quando este é tomado como um todo, como uma grande unidade de sentidos e intenções.

Infelizmente, essa compreensão das marcas de pontuação — como verdadeiros signos comunicativos — não ultrapassa as abordagens em aulas de LP e o que se vê, de modo geral, é a apresentação desses sinais como algo de relações superficiais e essencialmente convencionais que servem apenas para atender à elaboração sintática e para orientar a leitura. “La ponctuation tient dignement son rôle à ces différents niveaux de la syntaxe. Elle aide à la construction, exprime les pauses, les sentiments, l’intonation, et participe au sens, de façon associée et parfois même autonome³⁵” (CATACH, 1996, p. 48).

O estudo e o ensino das marcas de pontuação, sobretudo, no Ensino fundamental – período em que o processo de aquisição e desenvolvi-

34 Une unité syntaxique doit être comprise comme associant à la fois une suite de mots (aspect constructif), un message (aspect actuel), une substance et une forme intonatives (mélodie expressive e aspect intonatif) et un sens (contenu de message, résultant de l’ensemble des données précédents).

35 A pontuação tem de fato seu papel nos diferentes níveis da sintaxe. Ela ajuda na construção, exprime as pausas, os sentimentos, a entoação e participa dos sentidos, de maneira associada e, às vezes, autônoma.

mento da escrita é mais intenso e significativo – precisam ser introduzidos de forma metodologicamente mais elaborada e relacionada com seus usos concretos. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as formas e os métodos de abordagem que possibilitem – respeitando-se as fases de desenvolvimento cognitivo dos estudantes – uma aprendizagem das marcas de pontuação que considere o que é pertinente na construção dos sentidos do que é escrito (dito).

O que deve ser tomado como objetivo, no que diz respeito ao tratamento dado às marcas de pontuação, é que elas devem ser vistas – assim como todo signo presentes no texto – como recursos preenchidos de sentido e de intencionalidades. Os estudantes precisam desde cedo serem orientados a compreenderem que as marcas de pontuação expressam muito mais que delimitações morfossintáticas e orientações ritmo-melódicas. Como usuários da escrita, os alunos devem ser apresentados à carga comunicativa inerente aos sinais de pontuação; reconhecendo que algumas marcas de pontuação, por exemplo, indicam, necessariamente, intenções discursivas, que sua presença no texto não se justifica por aspectos morfossintáticos e/ou rítmico-melódicos.

Isso é o que deve ser sublinhado quando os alunos (independentemente da fase de escolaridade) estão diante de marcas de pontuação como as aspas, os parênteses ou os travessões, que apontam uma intervenção no processo de escrita e de leitura, principalmente, de compreensão daquilo que está sendo dito de outra ordem – da esfera do discursivo. A potencialidade comunicativa dessas marcas pode ser analisada no exemplo abaixo, em que se perceberá, claramente, a mudança de postura discursiva marcada pela intercalação entre travessões.

“A metrópole que menosprezou, sujou e soterrou seus cursos d’água agora quer — e precisa — recuperá-los”

(revista superinteressante, março de 2015, p. 60)

Nesse exemplo, tem-se uma demonstração dos princípios de análise linguística em que se fundamentam as motivações de escrita deste trabalho, que defende, como forma de organização e de aplicabilidade das marcas de pontuação, a existência de duas categorias básicas desses sinais: as marcas de pontuação sintáticas e as marcas de pontuação discursivas. Analisando o exemplo acima, nota-se que os travessões promovem um “desengate enunciativo” (DAHLET, 2006, p. 51), em que a expressão intercalada manifesta-se claramente ser de outra ordem discursiva em relação ao que está fora dos travessões.

De um lado, tem-se a descrição ou identificação de fatos; do outro (dentro dos travessões), tem-se a interrupção dessa constatação, que se “abre” para se fazer um comentário ou advertência, há uma evidente mudança da postura discursiva. Nas gramáticas normativas, esse uso seria justificado com base numa “necessidade” — absolutamente subjetiva e agramatical — de chamar atenção ou de realçar a expressão intercalada. E é com base nesse raciocínio que se diz que “às vezes, para dar maior realce a uma conclusão que representa a síntese do que se vinha dizendo, usa-se o TRAVESSÃO SIMPLES em lugar de DOIS PONTOS” (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 682).

Parece óbvio que uma abordagem de gramática normativa não dê conta dessa superposição do valor dos travessões, parênteses, colchetes e aspas; mas não é razoável também que não se possa oferecer a estudantes de LP critérios de aplicabilidade, quiçá de análise linguística, com fundamentação lógico-gramatical e linguística que

orientem o uso dessas marcas de pontuação. O que não é aceitável, é a perpetuação de explicações e justificativas subjetivas e imprecisas para fenômenos concretos, pertinentes e significativos que estão fortemente presentes na vida dos usuários de língua escrita.

Para compreender o papel discursivo das marcas de pontuação, no entanto, é preciso levar em consideração “o princípio diretor da sua função” (DAHLET, 2006, 33). A partir desse entendimento, Véronique Dahlet defende a organização dos sinais de pontuação em dois tipos, de acordo com suas funções textuais: a) sinais de sequência e b) sinais de enunciação.

Entendendo como sinais de sequência os que organizam o texto, delimitando, separando e hierarquizando suas partes – mantendo o *continuum* textual –, Dahlet propõe uma categorização das marcas de pontuação caracterizada pelos limites da palavra, da frase ou do texto; fazendo uma ressalva para o fato de que esses recursos pertencem mais ao âmbito da diagramação textual.

Por sua vez, as marcas de pontuação enunciativas – como defini Dahlet – “remetem não somente àqueles que indicam todas as formas de citação, como também aos que efetuam um ‘desengate enunciativo’ que (...) indica um distanciamento do enunciador em relação ao enunciado, do qual provém um efeito de sentido” (DAHLET, 2006, p. 51). Estão compreendidos dentro dessa categoria os dois-pontos, os parênteses, os travessões, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências. Dahlet faz ainda uma subdivisão dessas marcas em hierarquizadores discursivos, marcadores expressivos, marcadores interativos e marcas de discurso citado.

Quadro 2 - Marcas de Pontuação — Segundo Dahlet

Marcas de Pontuação de Sequência			Marcas de Pontuação de Enunciação			
Palavra	Frase	Texto	Discursiva	Expressiva	Interativas	Citação
Apóstrofo	Ponto	Alínea	Dois-pontos	Maiúscula	P. de Interrogação	Aspas
Hífen	Vírgula	Branco	Parênteses	Sublinhado	P. de Exclamação	Itálico
Ponto	P. de Interrogação		Travessão	Itálico	Reticências	Travessão
Maiúscula ¹	P. de Exclamação			Negrito		Colchetes
	Reticências					

¹Maiúscula no início de palavra diferente das maiúsculas contínuas, que são marcas expressivas

Fonte: Dahlet (2006).

O estudo de Véronique Dahlet sobre os sinais de pontuação funda-se na análise daqueles categorizados por ela como marcas enunciativas, que, “na verdade, abarcam o campo de operações pontuacionais que, de uma maneira ou de outra, provém do marcado, do destacado. A presença do marcado remete a uma postura do escriptor [...]” (DAHLET, 2006, p. 167). Isso significa que os sinais, identificados no quadro acima como de enunciação, promovem o distanciamento entre o que está dito e aquele que diz, revelando atitudes e comportamentos discursivos que, se quisessem ser explicitados, precisariam ser “traduzidos” por meio de desdobramentos de outros recursos linguísticos. Isso é o que se pode perceber no fragmentos abaixo:

Exemplo 1

“A edição em português da Wikipedia — enciclopedia virtual colaborativa — tem mais de 670 artigos publicados”.

Disponível em: <https://bit.ly/31Zqbvy>. Acesso em: 16 fev. 2011.

Os travessões intercalam uma expressão que, do ponto de vista sintático-semântico, equivale àquilo que foi dito antes, indicando uma mudança no comportamento discursivo do enunciador: interrompe a atitude de noticiar para traduzir o significado da expressão. Se os travessões fossem apagados do texto, o ideal seria que a atitude textual que eles representam fosse explicitada como se demonstra no 2º exemplo.

Exemplo 2

“A edição em português da Wikipedia, **que significa** enciclopedia virtual colaborativa, tem mais de 670 artigos publicados”.

Assim, o uso de marcas de pontuação enunciativas (exemplo 1) permite compactar as atitudes textuais, ao mesmo tempo em que indica a mudança de postura discursiva do enunciador. Se retirados os travessões (exemplo 2), o ideal é que se explicita o comportamento linguístico que o enunciado contém. É comum apresentar o uso dos travessões como um recurso expletivo (sem efeito sintático ou discursivo), “às vezes, para dar maior realce a uma conclusão, que representa a síntese do que se vinha dizendo” (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 682).

Uma abordagem de estudo e de ensino das marcas de pontuação como elemento constituidor do texto e da sua textualidade deve considerá-las sob a perspectiva de suas funções discursivas, enunciativas e interativas, que revelam aspectos importantes na construção dos sentidos daquilo que está expresso. Nesse sentido,

é preciso considerar que as marcas de pontuação apresentam funções multifacetadas que materializam aquilo que não se verbaliza, diferentemente da abordagem mais comum que as identifica como recurso rítmico/melódico e sintático.

Acredita-se que propostas de ensino que considerem esse tratamento não se distanciam da realidade dos alunos de LP da educação básica, em especial, do Ensino fundamental II. As funções semânticas, discursivas e enunciativas que refletem aspectos pragmáticos das marcas de pontuação manifestam-se em suas práticas sociais de leitura e de escrita diariamente. É comum que, enquanto usuários de língua escrita, os estudantes desse segmento escolar deparem-se com sinais como aspas, travessões, parênteses, negrito, o itálico etc., nas mais diversas situações de comunicação do seu dia a dia. Então, que sejam, o quanto antes, apresentados as suas muitas possibilidades de uso, bem como aos seus variados efeitos de sentidos.

Referências

BARBIER, Frédéric. **História do livro**. Trad. Valdir Heitor Barzotto. São Paulo: Paulistana, 2008.

CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DESBORDES, Françoise. **Concepções sobre a escrita na Roma Antiga**. (Coleção Múltiplas Escritas). São Paulo: Ática, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Elementos de bibliografia**. São Paulo: HUCITEC, 1983.

MARCHADO FILHO, A. Venâncio Lopes. **A pontuação em manuscritos medievais português**. Salvador: EDUFBA, 2004.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. e adap. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2008.

VILLELA, Ana M. Nápoles. Qual o papel da pontuação na representação escrita da língua? **Scripta – Linguística e Filologia**. Belo Horizonte; PUCMINAS, v. 8, n. 16, p. 184-200, 1º semestre 2005.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM ESCRITA ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS

José Hipólito Ximenes de Sousa



Introdução

A capacidade de usar a linguagem escrita é um desafio para a aprendizagem em um ambiente acadêmico e/ou profissional (BARTOLOMAE, 2005). Isso se deve porque o ensino quando mediado pela linguagem escrita torna-se um obstáculo para aqueles que não conseguem alcançar o nível de membros experientes na academia.

Assim, a capacidade de usar a linguagem escrita para atender as demandas do ensino superior é reconhecida como letramento acadêmico (STREET, 1984). O termo muitas vezes usado no plural, “letramentos acadêmicos” (LILLIS e SCOTT, 2007), indica uma grande variação no reconhecimento da complexidade dos letramentos na academia. Tomamos neste trabalho, o conceito de “letramento acadêmico” como a capacidade de usar o discurso acadêmico nas práticas e eventos de letramento.

Os eventos e práticas de letramento acontecem em qualquer ocasião em que se utilize um texto ou fragmento de texto para se discutir a linguagem escrita (HEATH, 1982; STREET, 1995). As práticas de letramento que são valorizadas na universidade emergem de campos disciplinares diversos, e espera-se que os alunos possam

vir a dominá-las como se essas práticas fossem naturais e do senso comum. Na verdade, tal entendimento levanta a questão de como os alunos da graduação lidam com o discurso acadêmico na universidade nas práticas e nos eventos de letramento. Neste artigo, pretendemos identificar quais habilidades e dificuldades são descritas por dois alunos no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de Letras nas práticas e nos eventos de letramento.

Além desta introdução, dividimos este trabalho em quatro seções. Na primeira seção, traçamos nosso referencial teórico em que discutimos sobre as práticas de letramento e a escrita na universidade. Na segunda seção, descrevemos nosso percurso metodológico, indicando o tipo e a natureza da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e as categorias de análises. Na terceira, realizamos a análise e discussão dos dados das duas entrevistas. E, por fim, na quarta e última seção, tecemos algumas considerações finais.

Letramentos acadêmicos e escrita na universidade

A aprendizagem no ensino superior envolve adaptação às novas formas de conhecimento, ou seja, as novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento. As práticas acadêmicas - leitura e escrita nas disciplinas - constituem processos centrais, através dos quais os alunos aprendem novos conteúdos e desenvolvem os seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo. Embora o termo letramento acadêmico originalmente tenha se desenvolvido em relação ao estudo do letramento no ensino superior, o conceito também se aplica à educação básica. A perspectiva

do letramento acadêmico trata a leitura e a escrita como práticas sociais que variam no contexto, na cultura e no gênero (BARTON, HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1995).

O termo prática de letramento significa as formas pelas quais as pessoas usam a linguagem escrita em suas vidas diárias. Essas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1995) e, portanto, não podem ser simplesmente definidas como comportamentos observáveis. Em sentido mais simples as práticas são “o que as pessoas fazem com o letramento” (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000) e são internas aos indivíduos, ao mesmo tempo que são processos sociais que conectam as pessoas umas às outras.

As práticas de letramento, nas disciplinas acadêmicas, podem ser vistas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades. Em nosso estudo, traçamos nosso olhar para as práticas de letramento acadêmico na comunidade discursiva do curso de Letras. Isso nos levar a pensar, numa perspectiva de letramento acadêmico que leva em consideração os letramentos não diretamente associados as matérias e disciplinas do currículo, mas com discursos e gêneros institucionais mais amplos.

A reivindicação do letramento no ensino superior parece contraditória, quando percebemos o fenômeno da leitura e da escrita como “supostamente” resolvido na educação básica. Bartolomae (2005) chama atenção aos perigos de falar sobre problemas de letramento nos *campi* universitários. Provavelmente o maior perigo seja fazer distinções prévias ao dizer que alguns alunos os têm e outros não. No entanto, Barton (2000) acredita que as dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica deriva das diferenças entre os letramentos acadêmicos e os outros letramentos com os quais os alunos estão fami-

liarizados. Por outro lado, Lea e Street (1998) credita esse problema na natureza dinâmica, complexa e variada das atividades de leitura e escrita que os alunos devem participar como parte de seus estudos.

Lillis (1999), por sua vez, argumenta que as dificuldades dos alunos com a escrita estejam na falta de oportunidades que eles têm para discutirem a sua escrita e as convenções que se esperam ao escrever. Por outro lado, Lea e Street (1998) consideram que o problema com escrita dos alunos esteja nas lacunas entre a compreensão dos alunos e dos professores das atividades de escrita em particular. Todos esses problemas, já elencados pelos pesquisadores convergem para um só: a universidade como um contexto social altamente seletivo. Parece óbvio que os alunos chegam à universidade com habilidades diversas como leitores e escritores e que talvez essa diversidade possa ser segmentada e organizada – geralmente ou inicialmente há uma posição binária: marginal ou corrente, corretiva ou regular, não credível ou credível, a escrita em uma disciplina específica ou a escrita básica³⁶.

No nosso estudo, não trazemos a posição binária como vista por Bartolomae, mas colocamos os estudantes na posição de escritores aprendizes, uma vez que a aprendizagem passa a ocorrer em um novo contexto no qual o público e o discurso são outros – especializados. Como argumenta Bartolomae (2005), se apropriar de um discurso especializado requer alcançar um nível de desenvolvimento cognitivo ou aprender os modos de pensamento distintivo de uma cultura letrada. A diferença, no entanto, estaria nas distinções que essa definição permite, ou seja, os modos de pensamento que são representados pelos usos reais da linguagem na academia. Por

36 Bartolomae (2005) se refere a escrita básica não como uma forma simples ou infantil, mas como um fenômeno. Referindo-se ainda ao escritor iniciante que precisa aprender a usar a língua escrita no ensino superior.

exemplo, são menos estáveis e mais variados de serem vistos como uma variedade de discursos especializados e concorrentes.

Carlino (2005) enfatiza que a força do conceito de letramento acadêmico mostra os modos de ler e escrever, ou seja, buscar, adquirir, elaborar e transmitir conhecimento, não são iguais em todos os ambientes. Assim, se posiciona contrário a tendência em considerar o letramento como uma habilidade básica que se aprende de uma vez para sempre; questiona a ideia de que aprender a produzir e interpretar a linguagem escrita é uma fase já concluída ao ingressar no ensino superior; e, contesta que a aquisição da leitura e da escrita se completam em algum momento.

O letramento acadêmico, em termos gerais, é um campo de estudo que procura explorar as práticas de letramento na academia, ou seja, em uma escolaridade mais ampla e formal, e as consequências de tais práticas para os indivíduos, instituições e para a construção do conhecimento de forma mais geral. O campo do letramento acadêmico baseia-se em noções fundamentais e *insights* de uma série de tradições interdisciplinares, notadamente os Novos Estudos do Letramento, Análise Crítica do Discurso e o trabalho na sociologia do conhecimento (LILLIS,2003).

Por outro lado, os Letramentos acadêmico trata principalmente do letramento no ensino superior. No Reino Unido, o letramento tem sido mais associado à aprendizagem escolar e adulta, e não à universidade. A forte crença entre a maioria dos professores universitários do Reino Unido de que o letramento precisa ser atendido antes que os alunos ingressem em estudos no ensino superior, talvez tenha levado ao entendimento do *déficit*. Os pesquisadores têm trabalhado para mudar essa visão de letramento, se apoiando

nas abordagens de práticas sociais como os letramentos múltiplos e plurais que muitas vezes estão associados aos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1995).

Bazerman e Russel (2009) consideram que o letramento acadêmico é muito mais jovem, relativamente menor e mais focado e coerente do que os movimentos de Escrita Através do Currículo – WAC. Embora o objeto de estudo seja semelhante – a escrita acadêmica – os propósitos são bem diferentes. Enquanto a escrita através do Currículo é um movimento de reforma pedagógica, os letramentos acadêmicos têm se concentrado na pesquisa e na teoria, descrevendo práticas e entendendo-as teoricamente. Assim, tanto a Escrita no Currículo (WAC) quanto os Letramentos acadêmicos vieram como uma resposta à crescente demanda de novos alunos e/ou aos problemas de escrita e letramentos que muitos dos novos alunos apresentam no ensino superior.

A escrita acadêmica é um componente do discurso acadêmico que pode ter várias formas diferentes, sejam elas ensaios, artigos, resumos, resenhas, notas de aula, seminários, monografia entre outros. Como a escrita é a principal forma pela qual os alunos são submetidos e avaliados quanto à compreensão de sua área disciplinar, e muitas vezes torna-se o principal meio de avaliar o progresso dos alunos. Aprender a usar de forma produtiva é lidar com a linguagem escrita acadêmica de forma disciplinarmente aprovada, ou seja, a escrita acadêmica é crucial para o sucesso do aluno na universidade (HYLAND, 2000; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010).

Em suma, a escrita é fundamental para as sociedades modernas e de importância primordial em toda a nossa vida, seja no ambiente acadêmico e/ou profissional. Ela é central para nossas experiências pessoais, oportunidades de vida e identidades sociais. É difícil de-

finir, no entanto, sua natureza multifacetada complexa e, como resultado, muitas abordagens de investigação surgiram para ajudar no entendimento de como escrever na academia e nos processos que são empregados para conseguir tal feito.

Metodologia

O método utilizado nesse estudo foi de natureza qualitativa, de caráter exploratório, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas para coletar dados sobre práticas e eventos de letramentos junto a dois sujeitos participantes de uma pesquisa maior sobre práticas de letramentos acadêmicos na comunidade discursiva do curso de Letras. Os sujeitos participantes são estudantes do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará – UECE, regularmente matriculados nas disciplinas de escrita que escolhemos para observar durante um processo longitudinal de investigação.

A partir dos dados das entrevistas semiestruturadas, analisamos as práticas e os eventos de letramentos dos dois sujeitos entrevistados por meio de três parâmetros: 1 – as relações da escrita nos letramentos individuais dos alunos estudantes escritores³⁷ – aprendizes em suas singularidades tanto na educação básica quanto no ensino superior; 2 – o cruzamento das histórias de letramento dos estudantes escritores–aprendizes a fim de verificar quais dificuldades são apontadas por eles em relação à construção da escrita nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico; e, 3- as identidades de escrita acadêmica reveladas pelos estudantes escritores–aprendizes na comunidade discursiva do curso de Letras da UECE.

37 Ao nos referir aos participantes como estudantes escritores–aprendizes, estamos escolhendo enfatizar a semelhança de seu posicionamento e sua experiência como estudantes nas disciplinas de escrita do campo disciplinar de Linguística do Curso de Letras.

Análise e discussão dos dados

O foco principal para compreendermos como ocorrem os eventos e as práticas de letramento dos sujeitos participantes foram as histórias de letramentos relatadas durante as entrevistas. Para efeito de análise e discussão, partimos dos processos de letramento no ensino superior. Organizamos nossas discussões pelos relatos de Tália e de Ítalo³⁸ sobre suas práticas de leitura e escrita na universidade. Iniciamos nossas discussões pelos relatos de Tália.

Tália é uma estudante escritora-aprendiz de 23 anos de idade, estava cursando o quinto semestre quando iniciamos a pesquisa em 2015.2, atualmente é aluna do sétimo semestre do curso de licenciatura em Letras no turno da manhã. É oriunda de bairros de periferia e natural da cidade de Fortaleza. Seu pai tem o ensino médio completo e sua mãe não chegou a completar o ensino fundamental. Em sua infância, na casa dos pais, não presenciava cenas de leitura e escrita.

Tália deixa bem claro suas dificuldades com a leitura e escrita acadêmica. Essas dificuldades a acompanham desde a educação básica. A falta de estímulo tanto à leitura quanto à escrita é algo que veio se estendendo ao longo de seu processo de letramento tanto em casa quanto em sua escolaridade e, agora, mesmo que de forma mais branda, no ensino superior. Para Tália produzir um gênero acadêmico mais curto (por exemplo a resenha) é uma tarefa difícil. É o que podemos perceber no trecho 01 a seguir:

38 Nesse estudo os sujeitos foram nomeados com pseudônimos para garantir o sigilo.

Entrevistador – E como foi seu primeiro contato com a escrita na universidade?

Tália - (risos) rapaz até hoje eu sofro. Eu tenho muita dificuldade de escrever. Como te falei, eu tenho muita dificuldade de escrever mesmo porque no ensino médio eu não fui estimulada, assim, na minha escolaridade fundamental, assim, no ensino médio eu escrevia muito pouco, então, quando eu vim para cá, foi assim um parto. Toda produção por mínima que seja, uma resenha que é um gênero menor, é muito difícil. Pra mim é muito difícil mesmo, produzir aqui na academia

A falta de estímulo à leitura e à escrita é um termo comum que surge nas falas de Tália. Essa necessidade de estímulo deriva da carência vivenciada pela estudante escritora-aprendiz durante todo seu processo de letramento em sua escolarização. Ela é a primeira representante da família, de origem humilde, que chega à universidade. Isso acaba gerando muitas expectativas por parte de Tália, uma vez que para a família, ter um diploma de nível superior é algo que seus pais, mesmo com pouca escolaridade vislumbram como uma mudança de vida. Outro fator, pode ter sido gerado pela ausência de incentivo à escrita nas disciplinas durante o curso, dado que em seu relato, a estudante escritora-aprendiz fala da ausência de produção escrita na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa. É o que podemos verificar no trecho 02 seguir.

Entrevistador – E no primeiro semestre como foi a produção textual em língua portuguesa?

Tália - Rapaz (6) como foi? O que eu lembro nas aulas é que a gente não produzia não ela falou sobre aquele interlocutor, aquele negócio de mensagem como é ... aquele conteúdo lá como é que é?

Entrevistador – elementos da comunicação.

Tália - é isso daí, é mas a gente não produzia nada não. Não que eu lembre.

Entrevistador – mas, nessa sua jornada quando da entrada na universidade, houve contato com a escrita acadêmica?

Tália - Até agora?

Entrevistador – no primeiro semestre.

Tália - Não, no primeiro semestre não. Não produzi, tirando as provas né, escrita eu não produzi nada não.

A falta de um direcionamento eficaz ou de um planejamento mais condizente com a escrita na universidade, provavelmente tenham contribuído para que Tália não consiga se reconhecer como uma estudante escritora-aprendiz no início de sua graduação. Como afirma Bartolomae (2005) a capacidade de usar a linguagem escrita é um desafio para a aprendizagem em um ambiente acadêmico e/ou profissional. Por sua vez, é importante, no início de seu percurso na universidade, que os alunos se reconheçam *insiders*, ou seja, que se sintam fazendo parte do jogo, se reconheçam como atores capazes de atuar nessa comunidade discursiva estranha a eles até então. Contudo, é preciso que as ferramentas lhes sejam apresentadas de forma clara para que eles aprendam a utilizá-las nessa comunidade.

O outro participante entrevistado foi Ítalo. Um estudante escritor aprendiz de 32 anos de idade, estava cursando o quinto semestre quando iniciamos a pesquisa em 2015.2, atualmente está cursando

o sétimo semestre do Curso de licenciatura em Letras. Diferente de Tália, faz parte do grupo de iniciação científica –IC da universidade. Ele é oriundo de bairros de periferia e natural da cidade de Fortaleza. O pai tem ensino médio completo e a mãe não chegou a completar o ensino fundamental I. Em sua infância, na casa de seus pais, era comum presenciar algumas cenas de leitura, sua mãe costumava ler jornais, revistas e a Bíblia.

Ao contrário de Tália, Ítalo se reconhece como um leitor confiante e competente no ensino superior. O fato de ele sempre ter presenciado cenas de leitura durante sua trajetória de escolarização, acabou contribuindo para despertar o seu interesse pela leitura. Ele demonstra ser um leitor crítico e interessado por diferentes tipos de leitura (assuntos gerais, literárias, técnicas e outras). Em seu relato sobre sua história de letramento, a leitura foi algo que esteve sempre presente. É o que podemos perceber no trecho 03:

Entrevistador – você gosta de ler?

Ítalo – sim, muito.

Entrevistador – que tipo?

Ítalo – gosto de ler literatura, literatura fantástica principalmente.

Entrevistador – quão confiante

Ítalo – quando eu vou ler um texto, se eu me sinto confiante, é isso?

Entrevistador – você como leitor.

Ítalo – eu me sinto bem confiante, sim , um leitor competente, sim

Assim como Tália, Ítalo é o primeiro da família a conseguir ingressar na universidade. Seu primeiro contato com a escrita na universidade foi bem frustrante. Ele não reconheceu, naquele primeiro momento,

a distinção entre o que era pedido para escrever no ensino médio e o que estava sendo pedido na universidade. Para ele a produção escrita na universidade, continuava a seguir os mesmos padrões da do ensino médio: uma “dissertação escolar” na qual a única diferença era poder escrever sem limites de linhas, podendo escrever 60 linhas dentro do tema proposto pelo professor no momento da avaliação. Observamos pelo relato de Ítalo, o uso da escrita como pretexto para avaliação. É que podemos verificar no trecho 04 abaixo:

Entrevistador – Como foi o primeiro contato com a escrita na universidade?

Ítalo – o primeiro contato com a escrita aqui foi na cadeira de ... de... como é meu deus o nome?

Entrevistador – Produção Escrita em Língua Portuguesa.

Ítalo – Produção Escrita em Língua Portuguesa, isso. É o professor como era que ele fazia as produções escritas? O professor pedia para gente (3) foram feitas na nas provas, não havia atividades né nós liamos um livro literário, por exemplo um dos livros que nos lemos foi olhai os lírios do campo do Érico Veríssimo, ele mandava a gente ler esse livro, dava um prazo mais ou menos de um mês para a gente ler e a prova era uma produção textual que envolvesse a nossa leitura sobre aquele livro mas ele num... so no dia da prova ele dizia o que a gente ia escrever, ai eu lembro desse por que era tipo uma carta ao leitor né que a gente ia fazer tem que convencer o nosso leitor de que aquele livro era bom e tudo mais mas também sem nenhum feedback. Foram quatro avaliações assim, nós lemos quatro livros e fizemos produções textuais desses quatro livros né eu não lembro muito bem das outras propostas de redação, era uma redação mais estendida né que eu podia escrever sessenta linhas não tinha um limite de linhas a diferença do ensino médio foi essa e também não tive feedback.

Consideramos que a avaliação é uma ferramenta importante para acompanhar o ensino-aprendizagem, como assevera Carlino (2005) as situações de avaliação propostas em diferentes disciplinas incluem trabalhos escritos, esses podem e devem servir para que os alunos aprofundem os conteúdos trabalhados e se desenvolvam

como escritores. Contudo, para que isso ocorra é preciso que sejam definidos critérios explícitos e escalas de avaliação.

Para Ítalo, os primeiros contatos com a escrita acadêmica foram bastantes desafiadores. A falta de instrução detalhada acabou por deixá-lo, a princípio, sem saber que percurso seguir. Revelando sentimentos de incapacidade por não saber como realizar a tarefa pedida pelo professor, naquele momento. Ítalo assume seu protagonismo indo buscar ajuda com colegas e estudantes de semestre mais adiantados, e também procurar na Internet subsídios para elaborar o artigo que lhe foi pedido e conseguir cumprir a tarefa. É o que podemos conferir no trecho 05 a seguir:

Entrevistador – E no primeiro semestre só nessa cadeira que você produziu texto?

Ítalo – não, teve também em É:...na cadeira de ...teoria da literatura ela pediu para a gente ler um livro... escolher um livro de nossa preferência e fazer uma análise sobre ele.

Entrevistador – Quais gêneros foram produzidos?

Ítalo – foi um artigo...não teve instrução ... ela só mandou a gente escrever um artigo. Eu não sabia o que era um artigo, eu não sabia como iniciar um artigo, eu não sabia. Ela disse faça um artigo, ela só disse que não queria que a gente analisasse livros como o pequeno príncipe e livros de para literatura... foi a única instrução que ela disse.

Entrevistador – E como você se sentiu ao realizar essa tarefa?

Ítalo – incapaz (risos) fui atrás de saber como era que fazia, fui procurar perguntar outro alunos que já tinham feito a disciplina... nos semestres mais adiantados ...procurei na internet né alguma coisa.

Ao procurar cumprir a tarefa de escrita proposta, Ítalo assume a sua identidade de protagonista. Como afirma Hyland (2002) a escrita acadêmica, como todas as formas de comunicação, é um ato de identidade: ela não transmite somente o conteúdo disciplinar, mas também carrega uma representação do escritor.

Considerações Finais

A compreensão dos eventos e das práticas de letramento parecem acontecer de forma neutra e a construção da escrita pelos alunos ocorre esporadicamente de forma descontextualizada nos momentos de avaliação para atribuição de notas nas disciplinas. Contudo, é preciso entender que as práticas de leitura e escrita na universidade são essencialmente práticas sociais que envolvem o desenvolvimento de identidades particulares dos alunos para que se reconheçam *insiders* na comunidade discursiva. Nesse estudo, percebemos que as habilidades são construídas ao longo do curso, mesmo que sejam poucas as experiências vivenciadas pelos escritores estudantes aprendizes.

Por fim, é preciso aprimorar a metodologia de ensino de escrita na universidade para que os alunos saibam realmente o que é solicitado como meio de avaliação. Não se trata aqui da crença de que todo aluno que chega à universidade já esteja pronto e que deve ser o protagonista de sua história acadêmica, mas de reconhecer as suas limitações e buscar meios de introduzi-los nesse universo. O mundo globalizado sofre constantes modificações, contudo as metodologias de ensino-aprendizagem permanecem engessadas.

Referências

BARTHOLOMAE, David. **Writing on the Margins: Essays on Composition and Teaching**. New York. First published. New York: Bedford/St. Martin's, 2005.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Rose. (Eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAZERMAN, Charles; RUSSELL, David (Eds.). **Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado, 2002.

CARLINO, P. **Leer y escribir en la universidad: Uma introducción a la alfabetización académica**. Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2005.

CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa Mary. Issues in academic writing in higher education. Ann. In: COFFIN, Caroline et al. **Teaching Academic Writing: a toolkit for higher education**. London/New York: Routledge, 2003. p. 1-18.

HEATH, Shierley Brice. Ethnography in education: Defining the Essentials. In: GILMORE, Perry; GLATTHORN, Allan A. **Children in and out of school: ethnography and education**. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-55.

HYLAND, Ken. **Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts.** *Language Awareness*, 2000. p. 179-197.

_____. **Authority and invisibility: authorial identity in academic writing.** *Journal of Pragmatics*. n.34, Hong Kong, p.1091-1112. 2002.

LEA, Mary Rose.; STREET, Brian V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach.** *Studies in Higher Education*. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LILLIS, Theresa Mary. **Whose Common Sense“? Essayist literacy and the institutional practice of mystery.** In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Eds.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues.** Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

_____. **Drawing on Bakhtin to move from critique to design.** *Language and Education*, v.17, n. 3, p. 192-207, 2003.

LILLIS, Thereza M; SCOTT, Mary. **Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy.** *Journal of Applied Linguistics*, v. 4. p. 5-32, 2007.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

STREET, Brian V. **Social Literacies.** Longman: London, 1995.

_____. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge. University Press. 1984.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO OBJETO DE ENSINO: UMA PERSPECTIVA DE TRABALHAR O GÊNERO TEXTUAL RELATO DE EXPERIÊNCIA

Thomaz Santos Lima

Eliane Vitorino de Moura Oliveira



Introdução

Sempre compartilhamos as experiências do cotidiano com nossos amigos, familiares e colegas de classe. Geralmente, quando algo de novo nos acontece, mal esperamos o momento certo de relatar tudo o que ocorreu, não é verdade? Trata-se de algo tão rotineiro e natural, que nem nos damos conta de seus muitos aspectos. Dessa forma, o “gênero textual relato de experiência” possui os mesmos elementos do texto narrativo, pois contêm personagens, o fato acontece em um determinado lugar, num determinado momento e, sem dúvida, é narrado por alguém. Assim, qualquer pessoa pode revelar fatos interessantes de sua vida, permitindo assim que todos possam conhecê-los.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações so-

ciais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Diante da perspectiva apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que ao trabalhar em sala de aula com o uso de uma sequência didática viabiliza o aluno no desenvolvimento de seu aprendizado, justamente, por está trabalhando em cima de suas dificuldades em relação aos gêneros textuais. A sequência didática foi dividida em: apresentação da situação, produção inicial, aplicação do módulo I, aplicação do módulo II e produção final.

O gênero escolhido para ser trabalhado em sala de aula torna-se mais interessante, pois os alunos devem relatar experiências e com isso eles terão facilidade na produção textual. Um relato nada mais é do que a exposição, oral ou escrita, de uma experiência vivida. O texto segue a linha da narrativa em que o narrador “relata” um acontecimento importante de sua vida.

Segundo Gancho (2002), “Contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós... Enfim, todos contam, escrevem toda espécie de narrativa: histórias de fadas, casos, piadas, mentiras, romances, contos, novelas... Assim, a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir”. Estes elementos são comuns a todo tipo de narrativa. Apresenta os mesmos elementos da narrativa: personagens, ambientes, tempo, espaço, descrições. Texto escrito em 1ª pessoa. Neste tipo de texto o autor deverá, antes de tudo, entender a essência da proposta.

Lembrando que um relato de experiência tem como uma das características revelar o autor que o escreve, como afirma Marcuschi (2002), “os gêneros são formas verbais de ação social relativamen-

te estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Isso acontece porque o autor vai retratar situações que estão ligadas ao cotidiano do meio social. Assim, aproximando-se do leitor, utilizam-se pronomes pessoais e de tratamento e adjetivos que expressam seus sentimentos. Sua voz transparece tanto no texto que se os leitores o conhecerem pessoalmente, poderão identificar seu jeito de dizer as coisas ao ler o texto.

Outra particularidade desse gênero textual é que aqueles que escrevem relatos de experiência estabelecem um diálogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e escreve, e os leitores do texto. Para isso, vão fazendo um jogo do “agora” com o “ontem”, do “aqui” com o “lá”, aparecendo no texto marcas desse jogo por meio dos verbos ora no presente, ora no passado.

Objetivo(s)

Este trabalho teve como objetivo trabalhar o gênero textual “Relato de Experiência” por meio da sequência didática, além da realização de uma análise na estrutura e escrita do gênero, buscando sanar as dificuldades.

“Sequência Didática” – Apresentação da Situação

O primeiro passo no projeto será a apresentação da situação, no qual será exposto um projeto de comunicação aos alunos da 1ª série do ensino médio do Colégio Leonor Gonçalves Peixoto da cidade de Penedo-AL. Neste primeiro contato com os alunos iremos rea-

lizar um breve diálogo com a turma sobre o gênero textual escolhido, logo após apresentaremos toda a dinâmica de como será tal projeto. Dividido no mínimo em 4 (quatro) aulas sendo a primeira com a produção inicial do gênero textual “relato de experiência” e nas duas aulas seguintes será realizado duas atividades visando solucionar as dificuldades encontradas na produção inicial com o auxílio dos três graduandos do curso de Letras da UFAL - Campus Arapiraca, que estarão aplicando esses módulos. No último encontro com a turma foi solicitado mais uma produção textual que servirá como material de análise, assim como a primeira produção. Desta forma iremos observar se realmente houve melhoras nas produções depois dos módulos aplicados na sala, caso contrário apontar quais as dificuldades que ainda persistiu nas produções e entender o porquê dessa permanência.

Depois de apresentado aos alunos o problema de comunicação, será proposta a participação de todos no projeto de produção de um gênero escrito, nesse momento o gênero que vai ser trabalhado será apresentado aos alunos, por se tratar de um gênero que vai relatar experiências vividas por eles, outras pessoas, acontecimentos ou viagens isso fará com que a produção seja bem elaborada. O foco será em relação à estrutura do gênero, questões relacionadas à concordância verbal, pontuação e acentuação que são os casos mais presentes em produções textuais de alunos no ensino médio, nossa perspectiva era de que todos pudessem produzir bons textos sem muitas dificuldades com relação aos pontos citados anteriormente.

O segundo passo é a dos “conteúdos”, nesse caso os alunos devem saber quais elementos que constituem um texto de relato de experiências, ele apresenta elementos básicos da narrativa como, por exemplo, sequência de fatos, pessoas, tempo, espaço como também

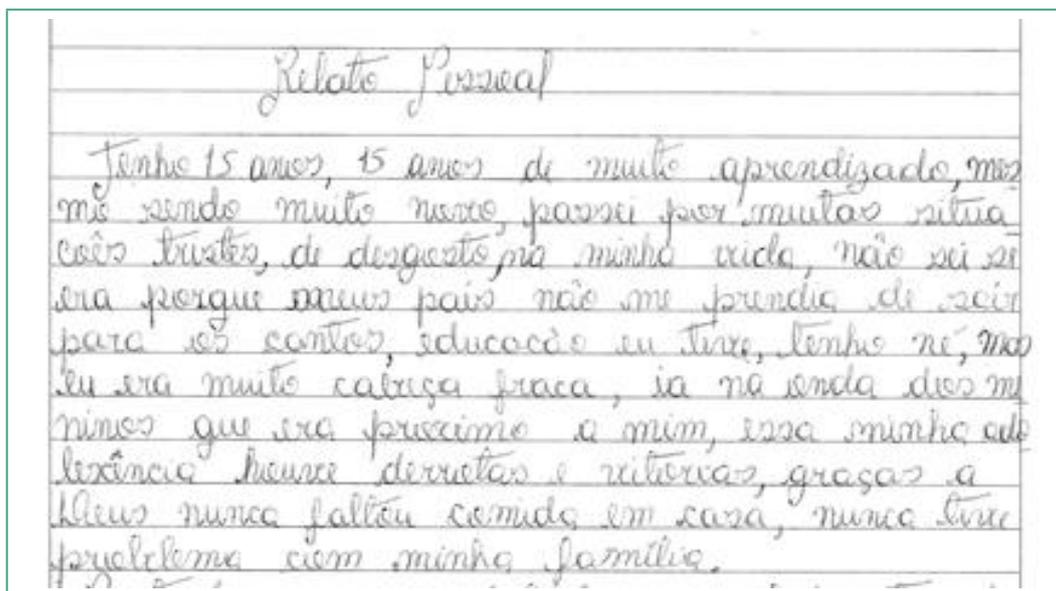
o narrador é o protagonista e os pronomes não empregados na 1ª pessoa e/ou 3ª pessoa, esses são elementos que constituem a narrativa de experiências vividas que os alunos deverão saber antes de iniciar a produção inicial.

Produção Inicial do Gênero Textual – Relato de Experiência

A produção inicial do gênero “relato de experiência”, contou com a participação de quinze alunos da primeira série do ensino médio do Colégio Leonor Gonçalves Peixoto – COOPEPE, do município de Penedo-AL. Logo após uma breve discussão sobre o gênero que iríamos trabalhar em sala de aula e também o motivo pelo qual estávamos realizando esse projeto comunicativo com eles, foi solicitado que com base no que eles sabiam sobre estrutura e demais características que acreditavam ser pertencentes ao gênero textual “relato de experiência”, fizessem suas produções lembrando que nesse caso foi pedido para que os alunos usassem a primeira pessoa do singular, pois eles iriam relatar um fato, situação ou uma história que tivesse marcado suas vidas.

Ao término das produções textuais iniciais, foram realizadas as correções para que fossem aplicados os módulos referentes às dificuldades que os alunos tiveram. Inicialmente podem-se citar à estrutura, pois alguns alunos produziram em forma de texto corrido com apenas um parágrafo, outro ponto foram às marcações de início e término de parágrafo, mas essas dificuldades foram por parte de poucos alunos, cerca de dois ou três.

Imagem 1 - Fragmento de produção textual inicial



Fonte: Dados da pesquisa

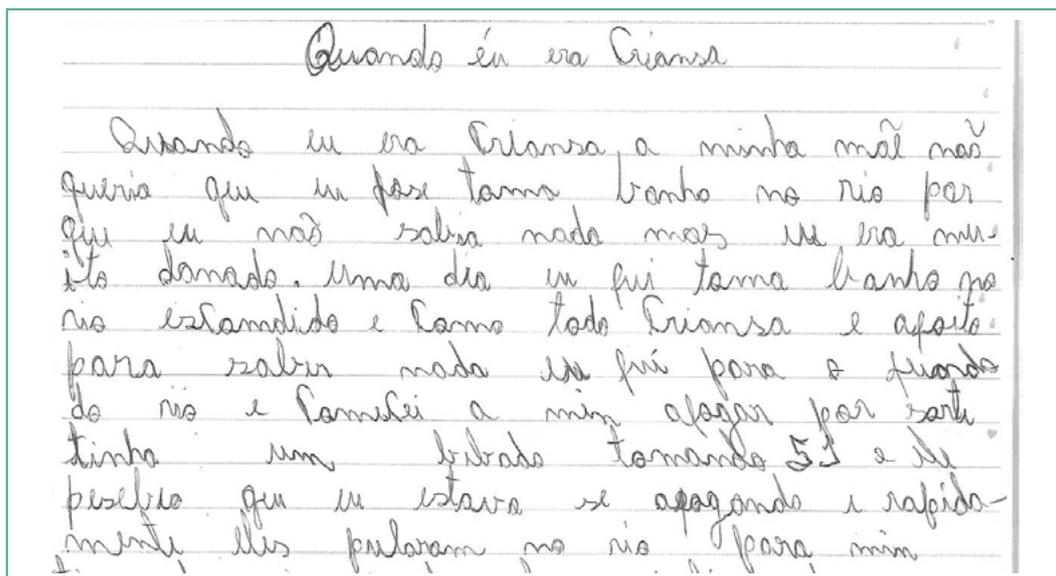
No fragmento acima podemos perceber que o aluno usou a 1ª pessoa do singular para descrever sua experiência de vida. Sendo assim, considera-se como um ponto positivo, visto que o aluno utilizou seu conhecimento adquirido durante sua formação no Ensino Regular, ao que diz respeito à estrutura e características do gênero textual experiência, o aluno na parte inicial da produção deveria elaborar uma apresentação sobre o que o texto iria tratar-se, ou seja, alguns pontos não foram alcançados pelo aluno e com a aplicação dos módulos da sequência didática, essas dificuldades seriam trabalhadas com o objetivo de saná-las.

Um ponto bastante presente foi em relação à acentuação e pontuação, alguns alunos tinham por algum motivo receio de colocar os acentos ortográficos nas palavras e acabavam deixando algumas palavras sem a acentuação. Já o uso da pontuação de forma correta acabou sendo pouco vista, em alguns casos uns esqueceram-se de

colocar as vírgulas nas sentenças, porém outros já colocaram vírgula até demais e não utilizava conforme a regra, como por exemplo, teve um aluno que na sentença fez o uso da vírgula da seguinte forma (,é,) o verbo “ser” entre vírgula, com isso podemos chegar ao entendimento de que muitas vezes os alunos ficam mais preocupados em terminar o texto o quanto mais rápido possível, além de não compreender o uso adequado. Esses pontos poderiam ser solucionados de forma bem simples, prestando atenção em cada palavra utilizada e também nas construções das orações.

Em algumas produções ficou visível à falta de concordância verbal, foram casos isolados. De modo específico um aluno que teve todo o Ensino fundamental I e II de Rede Pública, apresentou em sua produção textual algumas dificuldades como à ausência de acentuação em algumas palavras, pontuação, concordância verbal, palavras com a ortografia errada, mas entendemos a situação e não podemos generalizar ou culpá-lo, apenas ficou claro que esse aluno precisa de um acompanhamento para que possa se desenvolver mais e ficar no mesmo nível dos demais alunos, visando sempre numa crescente do aluno. O pouco tempo da realização do projeto comunicativo com a aplicação da sequência didática não seria o suficiente para sanar todas as dificuldades desse aluno citado.

Imagem 2 - Fragmento de produção textual final



Fonte: Dados da pesquisa

No geral a turma se demonstrou muito dedicada e esforçada, nas produções o que chamou nossa atenção foi à percepção que eles tiveram em colocar a história retratada no relato de forma bem cronológica, também a organização das ideias como também a finalização do relato com as conclusões e não deixando a história sem um fim.

Aplicação dos Módulos I e II da Sequência Didática

Logo após as produções iniciais, realizamos no mesmo dia a aplicação do primeiro módulo. No qual foram distribuídas cópias de um relato de experiência vivida, no qual iríamos trabalhar os pontos que apresentaram maiores dificuldades. Depois da leitura compartilhada do relato, os alunos participaram interpretando o texto, além de notarem a estrutura de um relato de experiência vivida, a

utilização da primeira pessoa quando o autor conta um relato de sua vida. Foram realizadas algumas comparações do texto em mão com as produções iniciais deles.

Foram apresentadas as caracterizadas que compõem um relato de experiência vivida, para que na produção final esses aspectos fossem sanados e ao longo do módulo que foi essa atividade com um modelo do gênero trabalhado, ficou claro o interesse dos alunos em aprender e tirar suas dúvidas. Segue abaixo tabela com os módulos desenvolvidos na sequência didática.

Quadro 1 - Pontos levantados nos módulos da sequência didática.

Módulo 1 - Sensibilizando para o tema	Módulo 2 - Trabalhando a interpretação
Neste módulo foram distribuídas aos alunos, cópias do relato de experiência vivida “... das saudades que não tenho” de Bartolomeu Campos Queiróz.	Neste módulo foram distribuídas cópias do texto autobiográfico de Monteiro Lobato e um questionário.
Logo após a leitura compartilhada, foi iniciada uma breve discussão sobre as principais características de um relato de experiência.	Logo após a leitura compartilhada, foram solicitados que de acordo com o texto, respondessem a um questionário interpretativo.
Personagens, o fato, o lugar, o momento, o tipo de narrador e ainda o predomínio dos verbos no passado.	Dessa forma, a escrita, a oralidade e a interpretação serão aperfeiçoadas.

Fonte: Dados da pesquisa

O segundo módulo foi um texto do Autor Monteiro Lobato, que descrevia sua vida desde o nascimento até sua vida adulta e suas obras. Foi pedido que fizessem duplas e foram distribuídas cópias desse texto com um pequeno exercício no final. Os alunos fizeram a leitura de forma silenciosa em duplas e em seguida foi solicitado que eles fizes-

sem a leitura em voz alta, cada aluno leu um parágrafo para que dessa forma fosse possível ter um entendimento maior sobre o texto.

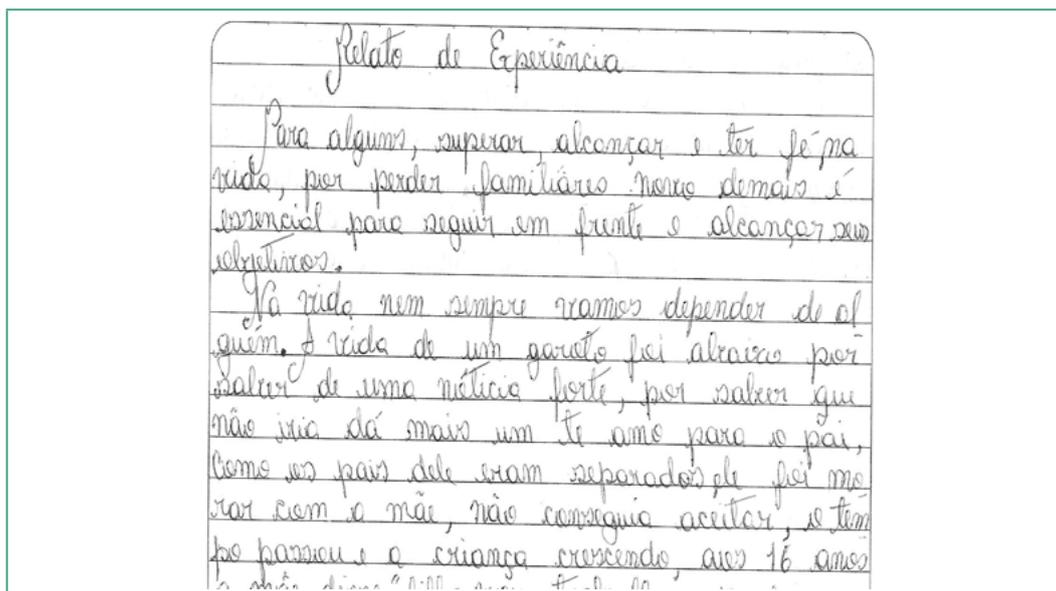
As questões referentes ao relato de Monteiro Lobato ficaram para responder em casa e ser discutidas na aula do dia 20 de outubro de 2016. Nessa data, no início da aula realizamos a discussão das questões que eram voltadas a interpretação e todos participaram de maneira plausível foi um ponto bastante positivo ver que todos os alunos estavam realmente integrados nesse projeto e visavam aprender mais sobre tal gênero textual.

Produção Final do Gênero Textual Experiência

Após a aplicação dos módulos, foi sugerido que os alunos colocassem em prática todo o conhecimento adquirido durante os módulos da sequência didática em uma segunda produção textual, que dessa vez foi um relato de experiência sobre alguém próximo a eles, que fosse da família ou amigos mais próximos.

Percebemos que a turma se mostrou mais à vontade com o tema. Durante a produção do texto não houve conversas paralelas e os alunos se dedicaram ainda mais ao tema proposto, já que eles perceberam a importância do Gênero Relato de Experiência e ainda, mostraram-se mais ágeis na escrita.

Imagem 3 - Fragmento de produção textual final



Fonte: Dados da pesquisa

Neste fragmento, temos o mesmo aluno mencionado na produção inicial, em que algumas falhas sobre a estrutura e características do gênero experiência. Agora, o aluno buscou ter mais atenção ao produzir seu texto e aplicou de forma adequada a estrutura do gênero textual. Vale salientar que apenas um aluno oriundo de escola pública, manteve algumas dificuldades com relação à organização de ideias, problemas ortográficos e compreensão da estrutura do Gênero Textual estudado em sala de aula.

Considerações Finais

Concluimos que a grande maioria dos alunos que fizeram a primeira e a segunda produção textual obtiveram melhora significativa no aprendizado do conteúdo trabalhado nos módulos. Dessa forma, pode-se avaliar que a aplicação dos módulos de aprendizagem foi um instrumento para um resultado positivo, contribuindo

do para o ensino-aprendizagem dos alunos, além de despertar o interesse e motivação perante as atividades. Pois, as aulas foram dinâmicas, associando o conteúdo ao dia a dia do aluno, ou seja, uma relação estreita das experiências de cada aluno atrelado ao conteúdo visto em sala de aula.

A sequência didática pode ser um objeto de ensino e proporcionar um aprendizado satisfatório ao aluno, isso pelo fato de que o professor vai buscar trabalhar as dificuldades dos alunos num determinado gênero textual. A escolha por trabalhar com sequência didática os gêneros textuais, abre várias questões que poderiam passar despercebida caso fosse trabalhar o gênero textual de forma tradicional como, por exemplo, o aluno iria se acomodar e não buscaria rever os pontos que falhos em sua produção e já com o uso da sequência didática, não apenas seriam sanadas essas dificuldades como também o aluno possa a está apto para futuras produções textuais.

Fazendo uma análise comparativa entre a primeira produção textual e a segunda, notamos que o conteúdo debatido e trabalhado nos módulos ficou bem claro aos alunos. As dificuldades apresentadas na primeira produção com relação à estrutura do Gênero Relato de Experiência, as características desse gênero narrativo, a pontuação, a concordância verbal e a organização dos fatos narrados e a análise reflexiva sobre o tema, quase não foram repetidos na segunda produção.

Durante as produções e a aplicação dos módulos, o professor de Língua Portuguesa Thiago Santos Lima também auxiliou de maneira significativa para o bom andamento dos trabalhos, sendo assim, com a união do professor foi possível obter um resultado satisfatório.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006. p. 95-128.

EDUCAÇÃO PESQUISA ESCOLAR. Autobiografia: como contar sua própria vida. Disponível em: <<https://bit.ly/2CA1ThO>>. Acesso em: 05 out. 2016.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto** – curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1998.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática. 2002.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. Novas perspectivas para o ensino da linguagem. Plenária 2, **III SIGET**, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

POESIA NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO LÍRICO

Adilson Oliveira Almeida

Alexandre de Melo Andrade



Introdução

O contato com os gêneros textuais da esfera literária na escola de educação básica, especialmente no âmbito do ensino fundamental, é sumamente necessário para que os alunos se tornem mais conscientes de sua realidade, mais capazes de refletir sobre os problemas e anseios da sociedade, com um senso crítico aguçado, uma vez que a literatura nos fala de nós mesmos e das perspectivas das diversas realidades. Para tratarmos da leitura de poesia no contexto escolar é necessário não perder de vista que sentidos a literatura nos confere e sua importância para o desenvolvimento humano. Antonio Candido tratou especificamente do patrimônio literário enquanto um bem imprescindível do qual a população, de um modo geral, tem sido privada, o que tem como consequência uma sociedade menos pacífica; o crítico nos informa que a literatura “[...] nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1987, p. 186).

A prática constante e adequada da leitura literária na sala de aula permite que os estudantes ampliem seus conhecimentos, alarguem sua visão de mundo, passem a ter uma postura crítica, sejam sensibilizados através da arte da palavra e adquiram condições e habi-

lidades para aplicar tais conhecimentos em sua vida cotidiana e na comunidade em que estão inseridos. Isso porque “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade [...]” (CANDIDO, 1987, p.186). Leyla Perrone-Moisés, em seu texto “Considerações intempestivas sobre o ensino de literatura”, tece observações críticas a respeito do apelo da indústria cultural e da sobreposição da chamada cultura de massa em detrimento da obra de ficção clássica; ela entende que “[...] a literatura tem sido relegada a um lugar cada vez mais desimportante” (PERRONE-MOISÉS, 2000. p. 346-347). Neste cenário, cabe discutir o modo como a literatura tem chegado aos estudantes, o que passa pela ideia, mesmo, de repensar questões como, por exemplo, o que é a literatura, o que pode a literatura e como se dá a intermediação entre as obras e os alunos.

Nossa intenção é trazer uma reflexão sobre o ensino de literatura e, mais especificamente, sobre a importância da leitura de poesia no ensino fundamental. Para tanto, tocamos na problematização da própria linguagem poética em sua natureza – o que a caracteriza enquanto manifestação estética – para então discutirmos as razões pela sua marginalidade no contexto escolar. Pretendemos, com essa exposição, e para além dos questionamentos, propor que os profissionais da literatura adquiram maior consciência da sua responsabilidade como mediadores entre as obras e os alunos e da necessidade de trazer o texto poético para a sala de aula.

Fundamentos da poesia nas práticas de letramento literário

Tzvetan Todorov, teórico e crítico literário francês, colabora com a discussão acerca da literatura na escola quando assevera que o objeto de estudo da arte literária são as circunstâncias nas quais vive o homem, com seu modo de pensar e agir, e que através dela nós conhecemos melhor a nós mesmos e, conseqüentemente, os outros ao nosso redor. Ao afirmar que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92-93), o crítico amplia a noção de compreensão da obra literária, que ultrapassa as técnicas apreendidas pelos estudantes e promove a literatura enquanto fonte de conhecimento e de compreensão do mundo.

Todorov, a princípio, foi visto como integrante do estruturalismo – importante corrente da crítica literária do século XX –, publicando livros de relevância para a compreensão das obras literárias. Nos seus últimos anos de vida, o teórico se ocupou de uma visão mais humanista da literatura, o que gerou certo desconforto por parte dos críticos ainda defensores de uma visão mais formalista. Seu texto *A Literatura em perigo* tem sido utilizado no Brasil para tratar do ensino de literatura por via do conhecimento de mundo que se extrai das obras, rompendo com a visão estruturalista, dogmática e niilista que predominava (e ainda predomina) nas escolas.

Em *Crítica da crítica: um romance de aprendizagem*, que foi traduzido no Brasil em 2015, Todorov reconta a história da crítica literária no século XX, trazendo nomes e correntes determinantes, a exemplo de

Bakhtin, Barthes, Blanchot, Sartre e Northrop Frye. Ao estabelecer uma crítica severa ao formalismo e ao estruturalismo, o crítico defende a ideia da verdade que fundamenta a obra literária e sua relação com o leitor; neste sentido, compreende que há uma relação dialógica entre o autor e o leitor, que se dá muitas vezes por empatia e concordância, outras vezes por negação e discordância. Seu afastamento dos formalistas não se dá exatamente pela negação de seus valores, mas pela ampliação da proposta de compreensão das obras; ou seja, o caráter de investigação estruturalista só é validado quando leva o leitor a uma compreensão do valor da obra enquanto comunicação, assentamento da verdade e perspectiva de acesso às múltiplas realidades. Sua proposta de uma crítica dialógica repercute diretamente na própria noção de literatura não apenas em seu caráter institucional – como disciplina escolar –, mas como meio eficaz que, além do deleite, propicia conhecimento de homem e de mundo.

No entanto, de acordo com o que se percebe nas escolas de ensino fundamental, tanto públicas quanto particulares, o ensino da literatura ainda permanece sendo um grande problema e entrave na educação, principalmente quando se pensa na competência e proficiência em leitura como um todo, visando ao letramento tanto geral quanto literário. Importante dizer, aqui, que “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra linguagem humana” (COSSON, 2014, p. 16).

Apesar de em muitas escolas, principalmente da rede pública, haver um razoável acervo literário em suas bibliotecas, o material disponibilizado ao corpo discente e geralmente utilizado nas aulas pelo

professor é o livro didático, no qual – principalmente o da segunda fase do ensino fundamental – são explorados poucos textos literários, sobretudo no que se refere àqueles que deveriam figurar nesse tipo de material, apesar de ser apregoado na avaliação oficial do livro didático de língua portuguesa o trabalho com os diversos tipos e gêneros textuais. Há uma ênfase cada vez maior nos textos de caráter informativo, pressupondo que o acesso ao real se dá pela notícia, pelo artigo, pela informação, relegando a literatura ao ludismo da palavra que, para a maioria dos alunos, não tem serventia.

Quando o texto da literatura aparece nos manuais didáticos, os docentes são levados, geralmente, a se deter muito mais na superfície do texto, em questões que exploram casos gramaticais e fenômenos metalinguísticos, com enunciados que visam apenas à observação de aspectos estruturalistas, que não promovem o diálogo com as obras; muitas vezes explora-se a mera interpretação literal do conteúdo, sem se deter sobre os efeitos de sentido das palavras e sem adentrar nos aspectos estéticos, filosóficos e contextuais do texto literário, desprezando o que há de mais significativo nos textos. Corroborando esse pensamento, Dalvi diz

[...] que a literatura, do modo como [pensamos] (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais – , inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar” (DALVI, 2013, p. 77).

Partindo dessas considerações, o trabalho com a literatura na escola deve fazer despertar no educando seu senso de cidadão e sua capacidade de atuação no universo cultural e social. Assim, o sistema escolar deve dar condições suficientes para que os professores de língua materna trabalhem a contento, em sala de aula, os gêneros literários, visando ao letramento literário das crianças e adolescentes, visto que estes têm o direito de ser incluídos nas várias manifestações culturais e construïrem, enquanto sujeitos participantes e criativos, sua própria cultura e história. Conforme Todorov, “A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009, p. 76).

É preciso que os docentes de língua portuguesa cumpram seu real papel social e deixem evidente para os estudantes que a literatura vale a pena, que ela abre caminhos para a compreensão da humanidade. Conforme Perrone-Moisés, “Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrarem aos alunos os caminhos da literatura, estes serão desertados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 350). E Compagnon evidencia: “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo” (COMPAGNON, 2012, p. 56).

Entendemos também que, quando o objetivo é conduzir os alunos do ensino fundamental nas leituras e vivências de textos literários, o docente de língua portuguesa deve demonstrar interesse e motivação no tocante à literatura, sendo um exemplo para que os discentes tomem gosto, sintam-se estimulados à leitura e adquiram a bagagem necessária para as inferências e para a construção de

sentidos do texto. De acordo com Silva, “[...] o professor deve ser um leitor, não só um devorador de livros, mas alguém que, além de fruir a leitura individual, em silêncio, seja também capaz de ler com expressividade, partilhando sua experiência com [...] seus alunos” (SILVA, 2009, p. 110).

No tocante à leitura e ensino da poesia na escola, podemos afirmar que a situação é mais complicada do que com o ensino dos demais textos literários. A poesia é marginalizada e, assim, quase não ocupa um lugar de prestígio na sala de aula. Na verdade, ela deveria continuar fazendo parte da vida da criança e do adolescente no ambiente escolar, o que quase não ocorre. Antes de entrar para a escola, a criança já teve contato com a poesia de diversas formas, a exemplo de cantigas de ninar, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas populares e outros gêneros poéticos, principalmente os da modalidade oral. Todavia, a escola, com sua prática muitas vezes autoritária e ineficiente, quebra esse vínculo da criança com a arte poética e a faz esquecer e perder o gosto pela poesia. Quanto a isso, vejamos o que diz o poeta e crítico argentino Octavio Paz:

A poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia; mas sem prosa, sim. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, ao passo que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas (PAZ, 2012, p. 74-75, grifo nosso).

Em se tratando da ausência de leitura e vivências com a poesia na sala de aula, há uma forte tendência de muitos professores de língua materna, assim como da disciplina literatura, alegarem que a

poesia é hermética, possuidora de uma linguagem que requer um grande esforço intelectual, intuitivo e, por isso, de difícil apreensão. Consequentemente, esta visão é transmitida aos alunos, que ficam com seu material e repertório de leitura demasiadamente restritos. Em algum momento da formação do indivíduo, perde-se o contato com as formas líricas – especialmente a poesia lírica. Em contrapartida, Compagnon assim se pronuncia:

A poesia pode ser desconcertante, difícil, obscura, ambígua, mas o problema principal está com o leitor, a quem é preciso ensinar a ler mais cuidadosamente, a superar suas limitações individuais e culturais, a ‘respeitar a liberdade e autonomia do poema’ (COMPAGNON, 2010, p. 140, destaques do autor).

Essas palavras de Compagnon nos permitem afirmar que o maior problema do não ou mau entendimento do texto poético não está na obra em si, mas sim em quem lê. Isso mostra que o nosso sistema educacional é bastante deficiente no trato com a formação de leitores autossuficientes e proficientes no próprio idioma. Inclusive, na própria universidade, em sua formação profissional, nem sempre o estudante de Letras desenvolve o gosto pela leitura do texto literário. Conforme Perrone-Moisés, com as propostas teóricas do pós-estruturalismo, “[...] na universidade a reflexão teórica [tomou] lugar dos estudos dos textos literários” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 347). A pesquisadora Silva faz um questionamento sobre o fato de as pessoas, em geral, julgarem a poesia mais difícil de ser entendida e interpretada. Em seguida ela mesma dá a resposta, indicando qual deve ser a postura do leitor de poesia:

Por que as pessoas costumam achar que poesia é mais ‘difícil’? Sem dúvida porque requer uma atitude especial do leitor, semelhante à de um jogador: atenta, alerta, disponível. O texto poético bem realizado exige do leitor uma parceria ativa. Como num jogo, cabe-lhe fazer o seu lance, que consiste no preenchimento dos espaços do não dito, na tradução de metáforas e alegorias, no reconhecimento da ironia, no desvendamento do que é apenas sugerido, na descoberta de intertextualizações (SILVA, 2009, p. 104, destaque da autora).

Pinheiro corrobora esse posicionamento quando diz: “Acreditamos que a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa” (PINHEIRO, 2007, p. 25). Isso é explicado pelo fato de que na prosa, a linguagem é linear, com pontuação, frases normalmente escritas na ordem direta, estrutura textual convencional; enquanto que no texto poético não ocorre essa linearidade. Na verdade, a própria palavra verso, nome dado a cada linha do poema, dá ideia de retomada, de retorno, de ida e vinda. Esta é uma das razões para se ter maior atenção e capacidade intuitiva e intelectual para compreender as nuances do poema. O poeta e escritor Fernando Paixão expõe que “[...] a característica marcante da poesia é a de recriar o significado das palavras, colocando-as num contexto diferente do normal” (PAIXÃO, 1983, p. 14).

A poesia ecoa em lugares inesperados, tem a capacidade de nos afetar e assim nos encanta. Trata-se de “uma arte de expressão de vida, de afetos, de sons” (PARREIRAS, 2009, p. 61). Pensando no poder da poesia, Paixão assevera: “Conviver com a poesia permite-nos estar de olhos mais abertos, olhando além do que se vê, percebendo

outros detalhes dentro dos contornos visíveis”. E completa: “[...] quanto mais constante e diversificado for o nosso contato com o universo poético, mais atento será o nosso olhar para as coisas em volta. Ler poemas nos ensina a olhar e sentir” (PAIXÃO, 1983, p. 41). Por esta razão, é imprescindível que o texto poético faça parte dos momentos de leitura dos alunos do ensino fundamental.

Distante do universo venal e materialista trazido pela modernidade, a arte – e a poesia em particular – mantém seu lugar na contramão dos sistemas vigentes, como é da sua natureza. Sorrenti afirma que “[...] a poesia e a arte em geral participam [da] área denominada ‘não lucrativa’ em que se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, e por isso, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o lucro” (SORRENTI, 2015, p. 17, destaque do autor). Portanto, fica evidente que a poesia é desprestigiada e não valorizada como poderia e deveria no contexto escolar.

Faz-se mister atentarmos para o fato de que a linguagem poética apresenta certos desvios gramaticais, rompimentos com a ordem do discurso, reinvenções morfológicas e desarrumações das estruturas sintáticas, numa espécie de subversão às convenções da língua, o que implica desnorteio e desautomatização do pensamento, causando estranheza e dificuldade de entendimento. Os formalistas, desejando uma ciência da literatura, fundaram o conceito de literariedade, tomando “como critério de *literariedade* a *desfamiliarização*, ou *estranhamento*: a literatura, ou a arte em geral, renova a sensibilidade linguística dos leitores através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas da sua percepção” (COMPAGNON, 2003, p. 41, grifos do autor). A dificuldade dos leitores está justamente nesse contato com formas textuais não convencionais, constuídas

de estrutura irregular quando comparada aos modelos textuais que circulam mais comumente. O próprio aspecto gráfico do poema sinaliza um rompimento com a linearidade discursiva, pois dispõe de espaçamentos e pausas que destoam dos textos prosaicos. A poesia possibilita novas formas de percepção, múltiplas perspectivas e refinamento do universo afetivo e psíquico do indivíduo.

A subjetividade, que é inerente ao texto literário e, sobretudo, à poesia; a seleção e disposição vocabular, as figuras de linguagem, a plurissignificação, os recursos expressivos e estilísticos usados pelo poeta e, muitas vezes, a intertextualidade são técnicas e procedimentos aplicados no texto poético que requerem do leitor uma atenção bem mais acurada. Para se ler poesia, é necessário um olhar arguto, sensível e emotivo. Segundo Oberg, “A linguagem poética requer formas de aproximação, que incluem não apenas aspectos cognitivos, mas também imaginativos, afetivos e sensoriais” (OBERG, 2006, p.149).

Ao pensar sobre o trabalho didático com a poesia e o texto poético em sala de aula no ensino fundamental, especialmente na segunda fase desse nível de escolaridade, podemos afirmar que não é uma prática comum entre os professores de língua materna explorar esse gênero textual. De acordo com Sorrenti, “O professor alega que não apresenta a poesia em suas aulas por não saber como proceder, além de afirmar que o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado” (SORRENTI, 2015, p.17), o que traz o agravante de concorrer com um ritmo de vida acelerado e automatizado. Porém, se o professor negligencia a leitura de poesia (ou, quando o faz, não busca alcançar resultados satisfatórios), dificilmente o aluno se tornará leitor de poesia.

Negreiros, por sua vez, revela que “[...] o trabalho com textos literários, sobretudo com poemas, muitas vezes torna-se algo distante da realidade do cotidiano escolar brasileiro” (NEGREIROS, 2014, p.67). Entretanto, a escola e os professores de língua portuguesa precisam assumir e cumprir o papel de formar leitores de poemas e saber como realizar, de forma adequada e significativa, essa atividade e, assim, educar para o letramento lírico.

Portanto, para que o ensino da literatura – e da poesia – possa gerar seus bons frutos, é preciso que o professor continue acreditando na sua necessidade para o desenvolvimento humano. Se ele próprio não tiver mais confiança no objeto de seu ensino, e não fizer deste um projeto de vida, é bem melhor que busque uma ocupação profissional mais recente, menos exigente e mais lucrativa (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351). Desse modo, compreendemos, a título de conclusão, que é necessário capacitar os professores da educação básica, o que deve acontecer não apenas pela instrumentalização e pelas metodologias de seu trabalho, mas pela consciência a ser resgatada do valor da poesia e de seu benefício para a vida individual e social.

Referências

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Ática, 1987. p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Trad. Cleonice Paes B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

NEGREIROS, Gil. Oralidade na poesia em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.) **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. Editora Contexto, São Paulo: 2014. p. 61-72.

OBERG, Silvia. Como vai a poesia? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de.; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 146-149.

PARREIRAS, Ninfa. É tempo de poesia. In: **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. In: _____. **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-351.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande/PB: Bagagem, 2007.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: Paiva, Aparecida et al.

(Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p.127-146.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Nos domínios da sensibilidade. In: _____. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009. p. 95-126.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola – Reflexões, comentários e dicas de atividade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Crítica da crítica: um romance de aprendizagem**. Trad. Maria Angélica Deângeli, Norma Wimmer. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

UM OLHAR CODICOLÓGICO E DA CRÍTICA TEXTUAL SOBRE UM PROCESSO-CRIME DE DEFLORAMENTO MANUSCRITO DO SERGIPE OITOCENTISTA

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

Soraya Carvalho Souza Biller Teixeira



Introdução

Segundo Marengo e Freitag (2016), faz-se necessária a constituição de bases de dados diacrônicos sistematizados, para dar conta da dimensão histórica da língua portuguesa, especialmente no que toca às suas origens no Brasil. Como parte integrante do projeto interinstitucional intitulado “Para a História do Português Brasileiro (PHPB)”, apresentamos neste trabalho uma amostra, à luz da Crítica Textual, da manipulação operada com um dos muitos manuscritos que compõem os *corpora* constituintes do banco de dados do referido projeto desenvolvido no Estado de Sergipe.

Com o intuito de disponibilizar as edições dos manuscritos oitocentistas para futuras investigações dos estudos linguísticos de língua portuguesa, elegemos um evento que gerou um processo-crime de defloração, do século XIX, que teve lugar na cidade de Aracaju, no ano de 1856. Esse processo-crime se encontra alocado no acervo histórico do Arquivo do Poder Judiciário do Estado de Sergipe, sob a cota Cx. 2543, 01.

Como critério de seleção adotado para a escolha do *corpus* a ser apresentado neste espaço, elegemos o processo com o registro mais antigo, ou seja, o primeiro processo-crime de defloração da cidade de Aracaju do acervo do supracitado Arquivo. Além disso, a tipologia da tradição discursiva a qual pertence está enquadrada na delimitação de *corpus* comum mínimo do PHPB (SIMÕES e KEWITZ, 2010).

No presente capítulo é possível encontrar uma breve revisão da literatura sobre a Crítica Textual e edições de textos, bem como as normas estabelecidas pelo PHPB, que regulam e padronizam as edições nacionais para fins de inserção no banco de dados diacrônico; informações sobre o *corpus*, com uma breve análise codicológica e as edições *fac-símile* e semidiplomática de alguns fólios do processo-crime selecionado.

Crítica Textual e Edição de Texto

Cambraia (2005) afirma que a Crítica Textual tem como objetivo principal a restituição da forma genuína dos textos, pois este, ao ser reproduzido por muitas vezes, não condiz com o original. Isso quer dizer que, inúmeras vezes, a cópia, geralmente, contém traços que podem ter sido proporcionados pela visão de quem o copiou ou, até mesmo, por adaptações que lhe pareceram necessárias no momento de transmissão do conteúdo do texto. Isso pode ocorrer, por exemplo, para tornar a mensagem mais clara ou para a correção de um suposto erro. Assim, novas formulações estilísticas ou alterações significativas nos textos originais podem ocasionar problemas em pesquisas que tomam essas fontes remanescentes como objeto de estudo. Desse

modo, a Crítica Textual se apresenta como disciplina de suma importância para o estudo e preparação de documentações escritas.

Nas palavras de Mattos e Silva (2006), realizar edições de textos, principalmente, dos pertencentes aos períodos antigos das línguas é uma necessidade de que ainda se ressentem os historiadores da língua e os linguistas. A mesma autora nos afirma que “sem dúvida, para quem hoje usa e tem a oportunidade de refletir sobre a língua que usa, alguma informação histórica passada é um instrumento útil para abrir caminhos para o conhecimento de sua língua” (MATTOS e SILVA, 2006, p.13). Assim, ao tratarmos de estudos de linguagem, principalmente em um viés sincrônico histórico ou diacrônico, é indispensável que um *corpus* histórico de pesquisa passe por um tratamento específico de preparação a fim de dar a mais absoluta precisão nos dados linguísticos que serão alvo de futuras análises.

Cambraia (2005, p. 91) aponta que a tarefa rigorosa de edição de textos é a que dará conta da manutenção da precisão dos dados. O autor, então, alicerçado em Spina (1990), afirma que os tipos de edição podem, também, ser baseados na forma de estabelecimento do texto e são distribuídas em edições monotestemunhais (baseadas em apenas um testemunho de um texto), e as politestemunhais (baseadas no confronto de dois ou mais testemunhos de um mesmo texto).

Neste trabalho, operamos com uma edição monotestemunhal, pois não há cópias do manuscrito do processo-crime em tela. Sendo assim, segundo a proposta apresentada em Cambraia (2005, p. 91-103), nos centraremos em dois tipos de edição:

- a. Fac-similar: aquela que reproduz-se a imagem de um testemunho somente através de meios mecânicos, tais como fotografia, xerografia, escanerização etc;
- b. Semidiplomática ou Paleográfica: edição que é fiel ao modelo, no entanto, para fins de tornar a leitura seja mais fácil para o leitor que não é especialista, incide no desfazimento das abreviaturas encontradas ao longo do texto.

Com base no que nos coloca Spina (1990), a intenção das edições realizadas sob os preceitos da Crítica Textual é a de tornar o texto acessível ao público leitor. Marengo e Cambraia (2016) afirmam que, além disso, faz-se necessário ressaltar que a acessibilidade deve levar em conta a especificidade do público a quem vai destinada a edição e dos propósitos de realização da mesma. Ainda que a facilitação da leitura seja uma das metas a serem alcançadas, não se pode desprezar a sistematicidade da metodologia para sua concretização. Portanto, estamos alinhados como os autores supracitados (e ratificando a adoção sistemática do PHPB) ao escolhermos a edição semidiplomática como opção de trabalho.

Constituição dos *corpora*

Nosso objeto de estudo está incluído nos *corpora* do PHPB nacional e, conseqüentemente, do subprojeto estadual a ele vinculado. Simões e Kewitz (2010) categorizam as fontes remanescentes que se inserem no projeto como *corpus* mínimo comum. Esse agrupamento foi designado por conta das tipologias documentais que eram comuns a todos as equipes regionais do projeto. Assim, nosso trabalho

está alocado no *corpus* mínimo comum dos manuscritos. Estão compreendidos nessa categoria: testamentos, processos-crime - nosso foco neste trabalho-, atas da Câmara, cartas particulares, cartas da Administração Privada e cartas Oficiais.

Normas de edição:

As normas de edição utilizadas para a confecção do nosso *corpus* seguiram, majoritariamente, o padrão adotado pela equipe nacional do PHPB:

1. A transcrição foi conservadora.
2. As abreviaturas foram desenvolvidas, marcando-se - em itálico - as letras omitidas e observando-se os seguintes casos: a. Respeitamos, sempre que possível, a grafia do documento, ainda que manifestassem idiosincrasias ortográficas do escriba. b. No caso de variação no próprio documento a opção foi para a forma atual ou mais próxima da atual. c. Para desfazer as abreviaturas foi utilizado o livro de Abreviaturas manuscritos dos séculos XVI ao XIX, de Maria Helena Ochi Flexor (2008).
3. Não foi estabelecida fronteira de palavras que vieram escritas juntas, nem se introduziu hífen ou apóstrofo onde não havia.
4. A pontuação original foi mantida. No caso de espaço maior intercalar deixado pelo escriba foi marcado [espaço]. Serão observados dois casos especiais:

- a. Em relação a trechos que demandaram maior esforço para decodificação, fosse pela ausência de sinais de pontuação, fosse por estarem sob sistema diverso, o editor incluiu, em nota de rodapé, uma possível interpretação.
 - b. A sinalização [espaço] não se aplicou aos espaços em cabeçalhos, fórmulas de saudação/encerramento ou na reprodução de diálogos, o editor estabeleceu o intervalo conforme o original.
5. A acentuação original foi mantida. Os sinais de separação de sílaba ou de linha, usados pelos autores dos diversos documentos, serão mantidos como no original.
6. Foi respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentaram no original. No caso de alguma variação física dos sinais gráficos ter resultado de fatores cursivos, não foi considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução.
7. Eventuais grafias diferenciadas foram remetidas para nota de rodapé, onde se registraram suas variantes mais comuns e, quando possível, considerações sobre a variação em si.
8. Inserções do escriba ou do copista, para não conferir à mancha gráfica um aspecto demasiado denso, obedeceram aos seguintes critérios: a. Se na entrelinha do documento original, entraram na edição em alinhamento normal e entre os sinais: < >; <↑>, se na entrelinha superior; <>, se na entrelinha inferior. Quando houve palavras riscadas abaixo da inserção, foi mencionada ou, conforme sua legibilidade, transcrição em nota de rodapé. b. Quando nas margens superior, laterais ou inferior, entraram na edição entre os sinais < >, na localização indicada. Quando foi necessário, ficou

em nota de rodapé a devida descrição da direção de escritura ou quaisquer outras especificidades.

9. Supressões feitas pelo escriba ou pelo copista no original foram tachadas. No caso de repetição que o escriba ou copista não suprimiu, passou a ser suprimida pelo editor que a colocou entre colchetes duplos.

10. Intervenções de terceiros no documento original apareceram em nota de rodapé informando-se a localização.

11. Intervenções do editor foram raríssimas, permitindo-se apenas em caso de extrema necessidade, desde que elucidativas para não deixarem margem à dúvida. Quando ocorreram, vieram entre colchetes. Quando houve dúvida sobre a decifração de alguma letra, parte de ou vocábulo inteiro, o elemento em questão foi posto entre colchetes e em itálico.

12. Letra(s) ou palavra(s) não legíveis por deterioração ou rasura justificaram intervenção do editor com a indicação entre colchetes, conforme o caso: [.] para letras, [ilegível] para vocábulos e [ilegível. + n linhas] para a extensão de trechos maiores.

13. Letra(s) ou palavra(s) simplesmente não decifradas, sem deterioração do suporte, justificaram intervenção do editor com a indicação entre colchetes conforme o caso: [?] para letras, [inint.] para vocábulos e [inint. + n linhas] para a extensão de trechos maiores.

14. A divisão das linhas e colunas do documento original foi preservada, ao longo do texto, na edição.

15. A mudança de fólio ou página recebeu a marcação entre colchetes, com o respectivo número e indicação de frente ou verso.

16. Na edição, as linhas foram numeradas de cinco em cinco a partir da quinta. Essa numeração se encontrada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Foi feita de maneira contínua por documento. Consideramos linha somente os espaços ocupados pela escrita.

17. Os sinais públicos, as assinaturas e rubricas simples foram sublinhados.

O processo-crime de defloramento de Martinha de Campos: um olhar codicológico

A Codicologia é uma ciência recente, surgida a partir da Paleografia busca priorizar o estabelecimento de uma metodologia, a partir do estudo de códices, para o estudo total dos manuscritos, entendidos cada um como realidade única (ANDRADE, 2010). Alinhados com a perspectiva de Cristóvão (2009), a Codicologia, para nossa pesquisa, abre espaço para que tenhamos informação sobre a materialidade do suporte de escrita, a combinação das tintas utilizadas na escritura, as particularidades da encadernação e maneiras de numeração do manuscrito, os significados dos entrelinhamentos, a organização do texto em margens e colunas, os tipos e dimensões das letras e os temas iconográficos e filatélicos. Desse modo, partindo da avaliação de todas as descrições realizadas mediante observações do material escriptorial, que chamamos no nosso trabalho de “olhar codicológico”, fomos capazes de ratificar ou contestar as datações, as disposições físicas (ordem) e a originalidade do nosso *corpus*. Nossa fonte documental faz parte do acervo histórico do Arquivo do Poder Judiciário do Estado de Sergipe, que está situado no Bairro Capucho, na cidade de Aracaju, capital do Estado.

A alocação da fonte está sob a designação de cota Caixa 2543, acervo 01 (Cx. 2543, 01). O manuscrito é de meados do século XIX, ano de 1856. O processo-crime não possui capa e está amarrado com barbante no canto superior esquerdo.

Materialmente, está composto por 10 (dez) fólios de papel de média gramatura e sem linhas. Do total de fólios, 06 (seis) estão escritos em recto e verso e 04 (quatro) apenas em recto. Os fólios possuem, em média, dimensão de 200 a 220 x 330 a 300 mm e sua mancha de 180 a 160 x 270 a 290 mm. Todos os fólios estão escritos com tinta ferrogálica. Existe uma numeração, não sequencial, em tinta ferrogálica, em alguns fólios na margem superior direita. Além disso, é notável uma numeração sequencial em todos os fólios - recto e verso- feita a lápis, na margem inferior, por vezes esquerda e outras, direita. Acreditamos que estas últimas foram produzidas pela Instituição que abriga o acervo.

Não apresenta marcas de carimbo e não existe presença de selos. No que se refere ao seu estado de conservação, o documento se encontra em péssimas condições, com marcas de agentes externos – como umidade, pequenos desgastes de manuseio indevido (dobras e rasgaduras) –, e notamos, também, a presença de pequenos espaços textuais ausentes provenientes, certamente, da ação de algum papirófago. A escrita é cursiva e se apresentam algumas mudanças de punho por se tratar de um documento que transita por diversos setores (Delegacia de Polícia, Cartório, Tribunal, etc.).

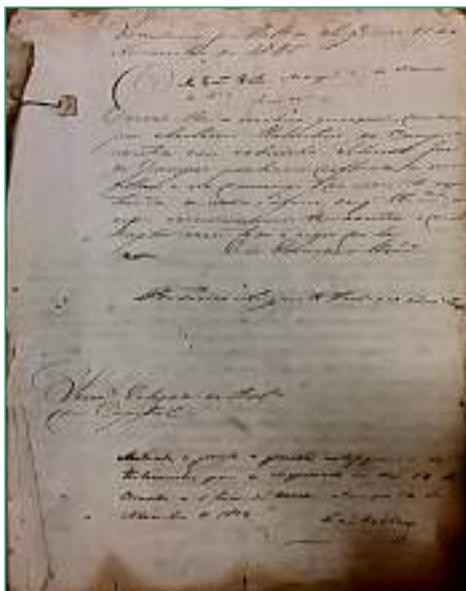
Figuras 1 e 2 – Edição fac-símile dos fólhos 1r e 1v



Fonte: Processo-crime de defloramento de Martinha de Campos (1856). Extraída do Arquivo do Poder Judiciário de Sergipe

O documento em tela encerra o primeiro processo-crime de defloramento na cidade de Aracaju, fato ocorrido um ano após a mudança da Capital da cidade de São Cristóvão para a atual. A vítima é a menor Martinha de Campos, moradora no sítio denominado Telha, termo de Aracaju. Vários personagens aparecem nominalmente ao longo do texto, a saber: a) o pai da ofendida: Antonio Valentim de Campos; b) o réu: Silvestre José de Campos; c) o intendente municipal e Delegado de Polícia: Doutor Pedro Leão Velloso; d) o escrivão: Barnabé José do Couto; e) as testemunhas do termo de desistência: Joze Felipe d'A. Pinto e Francisco Jose Alves.

Figura 3 – Edição fac-símile do fólio 2r



Fonte: Processo-crime de defloração de Martinha de Campos (1856). Extraída do Arquivo do Poder Judiciário de Sergipe

Em resumo, o caso é o seguinte: em 11 de novembro de 1856, o Sr. Antonio Valentin de Campos, pai de Martinha de Campos, denunciou seu sobrinho, Silvestre José de Campos, pelo defloração e rapto de sua filha. Após a denúncia, procedeu-se à prisão inafiançável do réu. Algumas testemunhas foram arroladas, porém os depoimentos foram desnecessários, uma vez que o réu aceitou reparar o dano casando-se com a deflorada. Após o casamento, o pai da vítima assinou um termo de desistência do processo.

Edição semidiplomática dos fólhos

A edição apresentada se refere aos fólhos ilustrativos do texto. Foram feitas adaptações necessárias para a apresentação do conteúdo nesse espaço e, portanto, nem todas as normas apontadas anteriormente foram seguidas. No entanto, ressaltamos que para fins do banco de dados diacrônico do PHPB, todas as normas foram rigorosamente cumpridas.

[fol. 1r]

1856

Juizo da Delegacia | Antonio Valentim de - | Campos | Quêxoso | Silvestre José de | Campos | Quêxado

Processo Crime

O Escrivão Barnabé José da Costa

Anno|do Nascimento de Nosso Se_ |nhor Jesus Christo de mil|oito centos cin-
coenta seis aos|onse dias domês de novembro|do dito anno nesta Cidade|do
Aracajú Capital da Pro_ |vincia de Sergipe de ElRey, |em meu cartorio authoei
hum|officio ao Doutor chefe de Policia|huma pitição e queixa despa|chado pelo
Miritissimo Juis Mu_ |nicipal e Delegado de Policia|Doutor Pedro Leaõ Velloso
com_ |termo de jura[me] nto que tudo|

[fol.1v]

a que tudo lí aque ao diante os|segue. E para constar faço esta|authoação Eu
Barnabé José|do Couto Escrivão o escrevi

[fol.02 r]

Secretaria da Polícia de Sergipe, em 11 de |Novembro de 1856.

Ao Escrivão Couto. Aracajú 11 de Novembro |de 1856

Leaõ Vellozo

Envio-lhe a inclusa queixa, dada|por Antonio Valentim de Campos, |contra seu
sobrinho Silvestre José|de Campos por haver deflorado a sua|filha, e no do-
mingo do corrente rap- |tou-a de casa, áfim de *que Vossa mercê* pro|ceda cri-
minalmente contra o dito|raptor com todo o rigor da lei. |Deus Guardeá *Vossa
mercê* | <Frederico Augusto Xavier de Brito> |

Illustrissimo Delegado de Policia|da Capital

Autuado, e jurada a queixa, notifiquem-se as|testemunhas para a inquiri-
ção no dia 12 do|corrente a 1 hora da tarde. Aracajú 11 de |Novembro de 1856 |
<Leaõ Vellozo>

Considerações Finais

Este trabalho teve a finalidade de apresentar uma breve descrição codicológica e o resultado parcial de uma edição semidiplomática de um processo-crime de defloramento manuscrito do século XIX, ocorrido na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe.

Julgamos ter obtido êxito no objetivo traçado e consideramos que os estudos realizados sobre a edição, as normas e a sua confecção em si sejam um grande avanço, uma vez que Sergipe, até o momento, não possuía uma tradição de pesquisas na área de edição de documentos manuscritos. A partir do assentamento das edições semidiplomáticas e futura disponibilização em um banco de dados diacrônico do PHPB Sergipe, possibilitará a realização de análises linguísticas de viés pancrônico, com a finalidade de remontar o uso da língua portuguesa em nosso Estado dos séculos XVIII a XX.

Referências

ANDRADE, Maria Cecília Jurado de. Paleografia. In: SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). **Paleografia, Documentação e Metodologia Histórica**. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 9-22.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CRISTÓFANO, Sirlene Corrêa. Ofício de la Virgen através da Codicologia: uma perspectiva arqueológica. **Nuntius Antiquus**. Belo Horizonte, nº 04, p.18-41, dez. 2009.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Abreviaturas** - manuscritos dos séculos XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves. Edição semidiplomática do processo-crime de defloramento de Idalina Cardoso Barreto na Aracaju Oitocentista (APJ, 2544, 02, 01). **Revista Philologus**, Ano 22, n. 66, Supl.: Anais da XI JNFLP. Rio de Janeiro: CIFEFIL, set/dez 2016.

MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves; FREITAG, Raquel Meister Ko. Para Uma História Do Português Brasileiro em Sergipe: Organizando as Fontes Manuscritas e suas Edições. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, Aracaju, v.1, n.46, p.116-129, 2016.

MARENGO, Sandro Marcio Drumond Alves; CAMBRAIA, César Nardelli. Estudo socioterminológico da variação/mudança em manuscritos militares dos séculos XVIII e XIX. **Interdisciplinar**. Universidade Federal de Sergipe. Ano XI, v. 24, p. 203-224, jan./abr.2016.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português arcaico**. Fonologia. Morfologia e Sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, Verena. Recortes temáticos e mapeamento de tradições discursivas no *corpus* PHPB. In: HORA, Demerval da; SILVA, Camilo Rosa. (Org.). **Para a História do Português Brasileiro**: abordagens e perspectivas. Vol. VII. João Pessoa: Ideia/Editora da UFPB, 2010. p.21-28.

SPINA, Segismundo. **Introdução à edótica**: crítica textual. São Paulo: Ars Poetica/EdUSP, 1990.

AUTORES

Adilson Oliveira Almeida

Graduado e licenciado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe/UFS, Pós-graduado (especialização) em Gestão e Educação pela Faculdade Pio Décimo, Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – PROFLETRAS/SC, Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Sergipe, Revisor textual da Assessoria de Comunicação Social/ASCOM da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. E-mail: adilson.revisor@gmail.com.

Adilson Ventura da Silva

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Guaxupé (2001), mestrado. Orienta trabalhos no nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB (PPGLIN) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Desenvolve pesquisas em Semântica, principalmente na Semântica do Acontecimento, abordando questões que envolvem Espaço de Enunciação e Cena Enunciativa; Línguas e Falantes; Processo de designação de nomes; Enunciação e Textualidade; Argumentação Linguística e Temporalidade; Procedimentos enunciativos para descrição e interpretação de textos. E-mail: adilson.ventura@gmail.com.

Alexandre de Melo Andrade

Doutor em Letras/Estudos Literários pela UNESP/Araraquara. Realizou Pós-doutorado em Estudos Literários pela mesma instituição. É mestre e graduado em Letras pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Atualmente, é Professor adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), atuando na graduação e na pós-graduação. Desenvolve pesquisas nas áreas de Leitura Literária, Literatura e Filosofia e Teorias e Críticas da Poesia. É coautor do livro *No pomar de Drummond: nova seara crítica*, pela editora Cultura Acadêmica (2014) e editor-chefe da revista de letras *Travessias Interativas* desde 2011. E-mail: alexandremelo06@uol.com.br.

Anne Caroline Dias Rocha Prado

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin-UESB). Bolsista do programa interno de bolsas de pós-graduação da UESB. Mestre em Linguística (PPGLin/UESB). Possui graduação em Letras Vernáculas (Português e suas respectivas Literaturas) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Está desenvolvendo pesquisa na área de Linguística Textual, estudando, principalmente, escrita conjunta e dados processuais. E-mail: annerochaprado@gmail.com.

Antonio Cesar da Silva

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL (PPGLL). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), possui Mestrado em Letras (Profletras – UFAL). Atualmente, é professor efetivo da Universidade Estadual de Alagoas, onde leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Latina. Coordena um grupo de PIBID na Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: ancesil16@gmail.com.

Danilo Sobral de Souza

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGLIN/UESB. Mestre em linguística pela UESB. Possui graduação em Letras Modernas (Português/Inglês) pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas em Semântica, especialmente na Semântica do Acontecimento. E-mail: danilosobral-desouza@gmail.com.

Débora Reis Aguiar

Mestra em Estudos Linguísticos, em 2017, e graduada em Letras Português, em 2013, pela Universidade Federal Sergipe. Atualmente, é professora da rede particular de ensino do Estado de Sergipe. Está vinculada ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS – e atua como tutora do CESAD/UFS. E-mail: debora.reis@hotmail.com.

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pelo PPGEL da Universidade Estadual de Londrina, licenciada em Letras com especialização em Língua Portuguesa pela mesma Universidade. É docente no curso de Letras UFAL – Arapiraca, com pesquisas em Sociolinguística Educacional com foco na variação linguística e ensino; Ensino de Português para falantes de outras línguas e, mais recentemente, em Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada. Atuou, durante três anos, como Professora Adjunta na Universidade de São Tomé e Príncipe, por intermédio do programa Leitorado do Governo Brasileiro. É associada à ABRALIN e à SIPLE. E-mail: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br.

Emilly Santos Silva

Mestranda em estudos linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, desenvolve pesquisas em torno da utilização de técnicas argumentativas em processos de construção/produção de identidades, vinculada aos grupos de pesquisa GPARA (Grupo de Pesquisas sobre Argumentação e Retórica) e ELAD (Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso). E-mail: emillys@live.com.

Erivaldo Pereira do Nascimento

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidad de Buenos Aires - Argentina, no ano de 2014, com financiamento pela CAPES/MEC. Possui graduação em Comunicação Social, Habilitação Jornalismo, pela Universidade Federal da Paraíba (1997), licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2004) e atualmente é professor associado da Universidade Federal da Paraíba. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Desenvolve pesquisas na área de Semântica Argumentativa e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, ao Secretariado e à Comunicação Social. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, linguística textual, argumentação, semântica e ensino. E-mail: erylpn@hotmail.com.

Geisa de Andrade Batista

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –UESB; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Análise do Discurso – GEPA-DIS - UESB/CNPq, sob orientação da Professora Dr Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes e desenvolve a pesquisa do projeto intitulado: “O funcionamento da metáfora discursiva na produção de sentidos de memes políticos”. E-mail: geandradeba@gmail.com.

Gerencie Ribeiro de Oliveira Cortes

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professora Adjunto B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB – PPGLin, na linha de pesquisa Texto, Sentido e Discurso. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Análise do Discurso – GEPADIS - UESB/CNPq. E-mail: cortesgr@gmail.com.

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da USP, mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), graduada em Pedagogia e Letras. Na Universidade Federal de Sergipe é professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas, coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e líder do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA) e do grupo de pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD). Possui trabalhos relativos ao ensino-aprendizagem da argumentação, ensino de língua materna/estrangeira e de literatura, à leitura, produção textual, análise do discurso e formação de professores. E-mail: icmazevedo2@gmail.com.

Jorge Viana Santos

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado: Unicamp. Atualmente é professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB) e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB). É pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos (UESB/ Cnpq), do Grupo de Pesquisa PROHPOR (UFBA/UESB/ Cnpq), do Grupo de pesquisa Lugares de enunciação e processos de subjetivação (UNICAMP/ Cnpq) e do Grupo Mulheres em Discurso (UNICAMP/Cnpq). Tem trabalhado com os seguintes temas: Escravidão, Liberdade, sentido, argumentação, lugares de enunciação, processos de designação, reescritura, subjetivação, textos, fotografia, imagem e memória. E-mail: viana.jorge.viana@gmail.com.

José Hipólito Ximenes de Sousa

Doutor e mestre em Linguística Aplicada pela UECE, é Graduado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atua como professor de Português e Redação no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (CMCB-CE). Interessa-se pela área de Linguagem, Ensino e Tecnologia. É membro dos grupos de pesquisa Leitura: do verbal ao visual (LEV) e do Linguística, Ensino e Tecnologia (LENT). E-mail: hipolitoximenes@gmail.com.

Márcia Helena de Melo Pereira

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisa temas relacionados à Linguística Textual, como: processo de construção de textos, gênese de texto, crítica genética, ensino de texto. E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br.

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

Doutor em Estudos Linguísticos (UFMG) e atualmente é bolsista CNPq de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) em Linguística Histórica (UFBA). É Professor de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas e dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu acadêmico (PPGL) e Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordena o Projeto Para a História do Português Brasileiro de Sergipe (PHPB/SE). E-mail: sandrod-marengo@gmail.com.

Sheila Ferreira dos Santos

Mestra em Linguística na Universidade do Sudoeste da Bahia, Especialista em Teoria e Método de ensino de Língua Portuguesa pela na Universidade do Sudoeste da Bahia e Graduada em Letras Vernáculas pela na Universidade do Sudoeste da Bahia. Atualmente é professora da rede particular de ensino na cidade de Vitória

da Conquista lecionando Língua Portuguesa, História e Redação para turmas do 4º ano. No mestrado pesquisa, à luz da Semântica do Acontecimento, sobre os significados da expressão Zumbi dos Palmares em cordéis nacionais que tenham como tema a escravidão. E-mail: sheilafsantos@gmail.com.

Soraya Carvalho Souza Biller Teixeira

Graduada em Letras, com habilitação Português/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do grupo de pesquisa “Projeto para a História do Português Brasileiro de Sergipe (PHPB/SE)”, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por meio do projeto de pesquisa: “Socioterminologia e terminologia diacrônicas: variação e mudança na terminologia de manuscritos sergipanos oitocentistas e novecentistas”. E-mail: sorayabiller@gmail.com.

Thomaz Santos Lima

Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas, em Arapiraca – Alagoas. Segue as linhas de pesquisa voltada para Variação Linguística, Sociolinguística e História da Língua Portuguesa. Atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no município de Arapiraca. Exerceu a função de Monitor nas disciplinas Sintaxe do Português e Linguística Aplicada. Atualmente leciona na Rede Privada e Pública de Ensino no município de Penedo – Alagoas. E-mail: thomaz.lima@arapiraca.ufal.br.

Tipografia: Merriweather

Edição: 2018
