

SEDiAr

Seminário Internacional de
Estudos sobre Discurso e Argumentação

ANAIS DO 6º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO (SEDiAr)

Universidade Federal de Goiás – UFG
20 a 22 de maio de 2025
Goiânia – Goiás – Brasil

Organizadores

Tatiane Silva Figueiredo (UFG, Brasil)
Samara Souza Viana (UFG, Brasil)
Rubens Damasceno-Morais (UFG, Brasil)
Rodrigo Seixas (UFG, Brasil)
Eduardo Lopes Piris (UESC, Brasil)



Universidade Federal de Goiás - UFG

Reitora: Angelita Pereira de Lima
Vice-Reitor: Jesiel Freitas Carvalho
Pró-Reitor de Graduação: Israel Elias Trindade
Pró-Reitor de Pós-graduação: Felipe Terra Martins
Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação: Helena Carasek
Pró-Reitora de Extensão e Cultura: Luana Cássia Miranda Ribeiro
Pró-Reitor de Administração e Finanças: Robson Maia Geraldine
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Sauli dos Santos Júnior
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis: Maísa Miralva da Silva

Faculdade de Letras – FL/UFG

Diretor: Jamesson Buarque de Souza
Vice-Diretora: Claudney Maria de Oliveira e Silva

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGL/UFG

Coordenador: Flávio Pereira Camargo
Vice-Coodenador: Rubens Damasceno-Morais

Associação Brasileira de Argumentação – ABA

Presidente: Eduardo Lopes Piris
Vice-presidente: Ana Lúcia Tinoco Cabral
Tesoureira: Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Vice-tesoureiro: João Carlos Caldato Correia
Secretário: Acir de Matos Gomes
Vice-secretária: Sylvia De Chiaro

6º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação - SEDIAr

Organizadores

Tatiane Silva Figueiredo (UFG, Brasil)
Samara Souza Viana (UFG, Brasil)
Rubens Damasceno-Morais (UFG, Brasil)
Rodrigo Seixas (UFG, Brasil)
Eduardo Lopes Piris (UESC, Brasil)

Comitê Científico

Adriana do Carmo Figueiredo (CEFET/MG), Alexandre Ferreira da Costa (UFG), Alexandre Marques Silva (USP), Álvaro Magalhães Pereira da Silva (UFPB), Ana Lúcia Tinoco Cabral (IP-PUC/SP), Ananias Agostinho da Silva (UFERSA), Antônio Augusto Braico Andrade (CEFET/MG), Antônio Lailton Moraes Duarte (UECE), Antonio Sales (UNIDERP), Argus Romero Abreu de Moraes (UFMS), Carlos Henrique Bem Gonçalves (UFRJ), Cristiane Dall’Cortivo Lebler (UFSC), Déborah Magalhães de Barros (UEG), Deywid Wagner de Melo (UFAL), Eduardo Lopes Piris (UESC), Eduardo Paré Glück (IENH), Elizandro Maurício Brick (UFSC), Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB), Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia (UFG), Fabiana Lisboa Ramos Menezes (UFS), Fábio Ávila Arcanjo (UNICAMP), Fernanda Coelho Liberali (PUC/SP), Flávio Passos Santana (UPE), Glícia Azevedo (UFRN), Graciele Martins Lourenço (UFMG), Hildomar José de Lima (UFG), Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF), Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS), João Benvindo de Moura (UFPI), João Paulo Attie (UFS), José Antônio Bezerra de Oliveira (UFPE), Kleiane Bezerra de Sá (IFCE), Luana Alves Luterman (UEG), Lucas Nascimento (UEFS), Luciana Paiva de Vilhena Leite (UFF), Luciana Soares da Silva (UFLA), Luciano Magnoni Tocaia (UFMG), Luciano Novaes Vidon (UFES), Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA), Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN), Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro (USP), María Elena Molina (UNS, Argentina), Mariano Dagatti (UNER, Argentina), Marina Bolfarine Caixeta (UFG), Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB), Mayara Arruda Martins (UNILAB), Nádia Oliveira da Silva (UFPE), Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (USP), Raquel Lima de Abreu Aoki (UFMG), Renata Palumbo (USP), Rodrigo Seixas (UFG), Rosalice Pinto (UNL, Portugal), Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira (UFG), Rubens Damasceno-Morais (UFG), Rui Alexandre Grácio (U.Aveiro, Portugal), Sâmia Araújo dos Santos (UFC), Samuel Barbosa (IFCE), Sebastião Carlúcio Alves Filho (FGI), Silvio Ribeiro da Silva (UFJ), Sinara Bertholdo de Andrade (SEDUC/GO), Sóstenes Ericson Vicente da Silva (UFAL), Suelene Silva Oliveira (UECE), Sueli Cristina Marquesi (PUC/SP), Suzana Leite Cortez (UFPE), Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro Rodrigues (UFPE), Thiago Jorge Ferreira Santos (UFSC), Valter César Montanher (IFSP), Vania Cristina Casseb Galvão (UFG; U.Salento, Itália) e Vivian Pinto Riolo (UFES).

Organização



Apoio



ANAIS DO 6º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO (SEDiAr)

Universidade Federal de Goiás – UFG
20 a 22 de maio de 2025
Goiânia – Goiás – Brasil

Organizadores

Tatiane Silva Figueiredo (UFG, Brasil)
Samara Souza Viana (UFG, Brasil)
Rubens Damasceno-Morais (UFG, Brasil)
Rodrigo Seixas (UFG, Brasil)
Eduardo Lopes Piris (UESC, Brasil)



Cegraf UFG

Goiânia
2025

©2025 Associação Brasileira de Argumentação

©2025 Faculdade de Letras da UFG

©2025 Cegraf

Diagramação, capa e revisão

Tatiane Silva Figueiredo e Samara Souza Viana

DOI: <https://doi.org/10.63756/CegrafUFG.SED.ebook.978-85-495-1234-5/2025>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e
Argumentação (SEDiAr): (05. : 2025 : Goiânia, GO)
Anais do 6º Seminário Internacional de Estudos
sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr) [livro
eletrônico] / organizadores Tatiane Silva
Figueiredo ... [et al.]. -- 1. ed. -- Goiânia, GO :
Cegraf UFG, 2025.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Samara Souza Viana, Rubens
Damasceno-Morais, Rodrigo Seixas, Eduardo Lopes Piris

Bibliografia

ISBN 978-85-495-1234-5

1. Análise do discurso 2. Argumentação
3. Congressos 4. Discursos 5. Oratória I. Figueiredo,
Tatiane Silva. II. Viana, Samara Souza.
III. Damasceno-Morais, Rubens. IV. Seixas, Rodrigo.
V. Piris, Eduardo Lopes

25-311253.0

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Argumentação e discurso : Linguística 410

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
O APELO HUMANITÁRIO DE OLYMPE DE GOUGES E A DEFESA PELA IGUALDADE DE DIREITOS.....	10
<i>Adriana do Carmo Figueiredo</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA PARA A COMPREENSÃO DE QUESTÕES DE LINGUAGEM NAS PROVAS DO ENEM.....	19
<i>Alessandra do Vale Castro</i>	
INFORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL.....	30
<i>Aline Rubiane Arnemann</i>	
ENSINAR ARGUMENTAÇÃO É ENSINAR O QUÊ? CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE REDAÇÃO BELO-HORIZONTINOS.....	41
<i>Allana Mátar de Figueiredo</i>	
TODO SER HUMANO TEM DIREITO À... POLÊMICA: PAIXÕES SUSCITADAS A PARTIR DO TRATAMENTO PENAL.....	51
<i>Alvaro de Souza Vieira</i>	
A INSERÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR ARGUMENTATIVO SOBRE O ACIDENTE NUCLEAR NA USINA DE CHERNOBYL.....	73
<i>Ana Cácia Santos</i>	
DISCURSO, HISTÓRIA E SUBJETIVAÇÃO: EFEITOS DE SENTIDO SOBRE A MULHER A PARTIR DA ANÁLISE DA SÉRIE DICKINSON.....	84
<i>Ana Júlia Oliveira Vilela</i>	
EFEITOS DA ACTIO NA MÚSICA COMO ELEMENTO ARGUMENTATIVO.....	92
<i>Ana Lúcia Magalhães</i>	
O FUNK NA ESTEIRA DA POLÊMICA PÚBLICA: PORNOGRAFIA OU RESISTÊNCIA?.....	107
<i>Andréia Braga da Silva</i>	

O QUE É ATIVISMO LITERÁRIO: DIFERENÇAS ENTRE O ATIVISMO DA, PELA E NA LITERATURA.....	117
<i>Antônio Augusto Braighi</i>	
O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO: REFLEXÕES TEÓRICO-PROPOSITIVAS PARA LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	127
<i>Antonio Lailton Moraes Duarte</i>	
O ARGUMENTO MÍTICO ENTRE A RETÓRICA DA GUERRA E A RETÓRICA DA PAZ.....	137
<i>Argus Romero Abreu de Moraes</i>	
A CENOGRAFIA EM “DEUS ODEIA O ORGULHO”: UMA ANÁLISE DO DISCURSO RELIGIOSO NEOPENTECOSTAL CONTRA A COMUNIDADE LGBTQIAPN+.....	148
<i>Arielle de Jesus Meireles Teixeira</i>	
ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS EM MANUAIS DO PROFESSOR QUE ORIENTAM O AGIR DOCENTE EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS ARGUMENTATIVOS.....	160
<i>Beatriz Macedo de Souza</i>	
ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE UMA FANFIC.....	172
<i>Camila Lins Vital</i>	
O USO DO DEPOIS COMO OPERADOR ARGUMENTATIVO DE MUDANÇA DE ESTADO TEMPORAL E DE MUDANÇA DE ESTADO DISCURSIVO EM TEXTOS ACADÊMICOS.....	183
<i>Carla Daniele Saraiva Bertuleza</i>	
RETÓRICA POLÊMICA, POLARIZAÇÃO E ESPERANÇA: A CIRCULAÇÃO DO “KIT GAY” NO DISCURSO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA.....	194
<i>Carlos Henrique Bem Gonçalves</i>	
DEMANDAS SOCIAIS E GESTÃO: A ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO TÉCNICO PÚBLICO.....	204
<i>Caroline Maria Costa Barros</i>	
ENSINO DE PENSAMENTO CRÍTICO E ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	212
<i>Christiano Almeida</i>	

O PAPEL DA SOCIOCOGNIÇÃO NA REFERENCIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE REDAÇÃO NO CONTEXTO DO ENEM.....	224
<i>Davi Francklino Guedes</i>	
NÃO ME CHAME PELO MEU NOME: UM ESTUDO ACERCA DOS DISCURSOS E PRODUÇÕES DE SENTIDO NAS APRESENTAÇÕES DE PERFIS DO GRINDR COM USUÁRIOS DE MACEIÓ.....	236
<i>David Christian de Oliveira Pereira</i>	
A PROPOSTA DA ARGUMENTAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO DA DIVISÃO SEGUNDO CONDORCET.....	247
<i>Débora Cristina da Silva Araújo Torezani</i>	
DISCURSIVIDADE DA POÉTICA FEMINISTA NEGRA EM BEATRIZ NASCIMENTO E CONCEIÇÃO EVARISTO.....	258
<i>Elias Ramos da Silva</i>	
ESTUDO DO ETHOS DE WILLIAM KAMKWAMBA EM O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO SOB A LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOSSISTÊMICA (ADE).....	267
<i>Erick Samuel Silva Thomas</i> <i>Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto</i>	
O ETHOS CÔMICO NO CURTA-METRAGEM “COOKIES”	280
<i>Flávio Passos Santana</i>	
ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA: O JÚRI SIMULADO NA ESCOLA.....	292
<i>Francisco Mailson de Lima Cavalcante</i> <i>Ananias Agostinho da Silva</i>	
ANÁLISE DO DISCURSO MULTIMODAL DO VÍDEO MAR DE LAMA NO FVDEM NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E SOCIOECOLÓGICA.....	304
<i>Geciara da Silva Carvalho</i>	
8 DE JANEIRO: MANIFESTAÇÃO OU TERRORISMO? UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA.....	316
<i>Isabel Rocha Gonzaga</i>	
DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO VISUAL EM TEXTOS MIDIÁTICOS.....	326
<i>Ivandilson Costa</i>	

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: UM OLHAR PARA O LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.....	336
<i>Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira</i>	
ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS MULTIMODAIS UTILIZADAS EM FAKE NEWS.....	348
<i>Jaci dos Santos</i>	
ANÁLISE DA QUALIDADE ARGUMENTATIVA EM ÁLGEBRA LINEAR COM LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA.....	357
<i>Joilma Silva Carneiro</i>	
<i>Elder Sales Teixeira</i>	
<i>Andréia Maria Pereira de Oliveira</i>	
MEIO AMBIENTE: UMA CIDADE SUSTENTÁVEL.....	368
<i>Renan Filipe Almeida Lima</i>	
<i>Júlia Colaço Faria de Paula</i>	
AS INTERVENÇÕES REALIZADAS NO TEXTO EM PROCESSO DE REVISÃO E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS.....	376
<i>Karla Geane de Oliveira</i>	
UM OLHAR SOBRE AS FORMAS DE OCORRÊNCIAS DA MODALIZAÇÃO DEÔNTICA DE OBRIGATORIEDADE EM GÊNEROS DISCURSIVOS.....	385
<i>Kátia Regina Gonçalves de Deus</i>	
<i>Erika Karla Almeida da Silva</i>	
O ARTICULADOR PRIMEIRAMENTE EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM.....	396
<i>Letícia Dunck Cintra</i>	
<i>Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor</i>	
O ETHOS DA ALTA PERFORMANCE EM UM DISCURSO PUBLICITÁRIO.....	406
<i>Manuella Felicíssimo</i>	
O CONCEITO DE PROJETO DE TEXTO NA COMPETÊNCIA III DO ENEM: UMA ANÁLISE QUALITATIVA E COMPUTACIONAL DE REDAÇÕES COM BASE NO MODELO DE TOULMIN.....	417
<i>Marcos Moisés Crisóstomo de Oliveira</i>	

ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO: ANÁLISE DE UM DEBATE ELEITORAL COM CANDIDATOS À PREFEITURA DE SÃO PAULO/SP.....	425
<i>Marina Bezerra da Costa Fernandes</i>	
<i>Marília Bezerra da Costa</i>	
<i>Ananias Agostinho da Silva</i>	
PRÁTICAS E MOVIMENTOS EPISTÊMICOS E A ABORDAGEM DO CONCEITO DE VIDA: UM OLHAR SOBRE A ARGUMENTAÇÃO.....	437
<i>Mayara Tavares de Almeida</i>	
<i>Edson José Wartha</i>	
COESÃO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM QUESTÕES DE FÍSICA DO ENEM.....	449
<i>Michele Damacena Araujo</i>	
MULTILETRAMENTO ENGAJADO E ARGUMENTAÇÃO MULTIMODAL: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE DESIGUALDADES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	458
<i>Milena Maria Nunes de Matos Carmona</i>	
ESCREVIVÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA: ORALIDADE, MEMÓRIA E AFETOS NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	470
<i>Rhawan Expedito do Nascimento Moraes</i>	
<i>Julianny Pereira Raul</i>	
A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ENQUANTO MÉTODO INTERNACIONALISTA PARA COMPREENDER O QUE ESTÁ POR TRÁS DO DISCURSO DE DONALD TRUMP.....	480
<i>Sarah Lidia Silva Bento</i>	
Estratégias textuais na desqualificação do oponente em textos nativos digitais produzidos em perfis do X/Twitter.....	487
<i>Sarah Nunes dos Santos</i>	
<i>Marize Barros Rocha Aranha</i>	
UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE OS MATERIAIS ESTRUTURADOS DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO.....	498
<i>Sílvia Figueiredo de Sousa</i>	

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO 'EDITORIAL' EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	509
<i>Silvio Ribeiro da Silva</i>	
Considerações a respeito da argumentação na educação Matemática e suas interfaces com as Ciências Humanas, em um livro didático interdisciplinar.....	521
<i>Tacyane Lima de Menezes</i> <i>João Paulo Attie</i>	
ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENEM.....	533
<i>Tatiana da Silva Leal</i> <i>Silvio Ribeiro da Silva</i>	
TENSÃO ARGUMENTATIVA E OS ECOS DA VIOÊNCIA NO DISCURSO POLÍTICO NA OBRA AS MENINAS.....	542
<i>Aline Rezende Belo</i> <i>Thalia Pinheiro Rocha</i>	
A TRANSMUTAÇÃO DOS PAPÉIS DE ATUAÇÃO, NA POLÊMICA ACERCA DA SIGLA LGBTQIAP+, NA REDE SOCIAL X.....	552
<i>Vinicius Berckamp Ribeiro Silva</i>	
"ENTREI PELO SEU RÁDIO, TOMEI, CÊ NEM VIU" AS INSTÂNCIAS DO ETHOS NA ANÁLISE DA IDENTIDADE SOCIODISCURSIVA DOS RACIONAIS MC'S.....	564
<i>Viviane Garcia de Figueiredo</i>	
ENTRE O FATO E A MÍDIA: O DISCURSO DISSONANTE DA BRASKEM EM MACEIÓ-AL.....	575
<i>Maria Francisca Oliveira Santos</i> <i>Zoroastro Neto</i>	

APRESENTAÇÃO

Temos a alegria de apresentar os Anais do 6º Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDIAr), realizado de 20 a 22 de maio de 2025, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, Brasil.

O SEDIAr tem por objetivo reunir pesquisadores interessados em desenvolver a reflexão sobre os estudos argumentativos em suas distintas perspectivas teórico-metodológicas, levando em consideração sua relevância nas ciências da linguagem e nas demais ciências humanas.

O SEDIAr teve sua primeira edição em Ilhéus, Bahia, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), tendo por característica ser itinerante. A realização da segunda edição na Faculdade de Letras da UFMG, em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi uma forma de promover os estudos sobre discurso e argumentação no sudeste, mas sem deixar de estar aberto a outras regiões. Em 2016, o seminário aconteceu na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em São Cristóvão, Sergipe, e assumiu o desafio de se internacionalizar. Em 2018, o Seminário nos levou à Universidad de Buenos Aires, na Argentina, e, após a interrupção dos encontros durante a pandemia de covid-19, voltamos a nos reunir em 2023, em São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica, e, em seguida, em 2025, na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, a quem agradecemos pela acolhida e parceria.

Contamos com quase mil inscritos e reunimos profissionais de diferentes regiões do Brasil e do exterior, incluindo países da América Latina (como Argentina e Chile) e da Europa (como França e Portugal), todos/as interessados/as em estudos integrados entre discurso e argumentação, com trabalhos relevantes no que diz respeito às ciências da linguagem no cenário da produção científica nacional e internacional.

Reunir tantas pessoas de diferentes regiões interessadas em argumentação, reforçando a continuidade do SEDIAr após um período de distanciamento social, nos encheu de alegria, por isso gostaríamos de agradecer a cada um de vocês que estiveram conosco no 6º SEDIAr na UFG de Goiânia!

Esperamos também que possam aproveitar os trabalhos publicados nestes Anais e boa leitura!

O APELO HUMANITÁRIO DE OLYMPE DE GOUGES E A DEFESA PELA IGUALDADE DE DIREITOS

Adriana do Carmo Figueiredo¹

Resumo: Compreender o papel de Olympe de Gouges no contexto revolucionário francês é a nossa principal motivação nesta pesquisa que, por sua vez, se justifica pelo necessário resgate histórico das fontes jurídicas que foram imprescindíveis para os contornos das declarações de direitos humanos. Assim, o objetivo desta pesquisa é compreender a construção dóxica dos enunciados mobilizados por De Gouges como processo argumentativo de denúncia social. Buscaremos analisar a natureza do seu discurso panfletário, no qual se observa o *ethos* de uma voz enunciativa responsável pela exposição dos atos violentos praticados por aqueles que pregavam a liberdade. Para a referida análise, mobilizaremos, no quadro metodológico, procedimentos qualitativos por meio do diálogo teórico sobre categorias que envolvem as noções de *doxa*, discurso argumentativo e identidade, como propõe Amossy (2010, 2014). Interessam-nos também os mecanismos linguísticos de compartilhamento de sentido, segundo Habermas (2010 [1971]; 1999 [1981]), em sua Teoria da Ação Comunicativa.

Palavras-chave: doxa; argumentação; discurso panfletário; direitos humanos.

Abstract: Understanding the role of Olympe de Gouges in the French revolutionary context is our main motivation in this research which, in turn, is justified by the necessary historical recovery of the legal sources that were essential for the outlines of the declarations of human rights. Thus, the aim of this research is to understand the *doxa* construction of the statements mobilized by De Gouges as an argumentative process of social denunciation. We will seek to analyze the nature of his pamphleteering discourse, in which we observe the *ethos* of an enunciating voice responsible for exposing the violent acts carried out by those who preached freedom. For this analysis, we will mobilize qualitative procedures in the methodological framework through theoretical dialogue on categories involving the notions of *doxa*, argumentative discourse and identity, as proposed by Amossy (2010, 2014). We are also interested in the linguistic mechanisms for sharing meaning, according to Habermas (2010 [1971]; 1999 [1981]), in his Theory of Communicative Action.

Keywords: doxa; argumentation; pamphlet discourse; human rights.

¹ Fundação Cefetminas (FCM)
Instituto de Educação Superior Latino-americano (IESLA)

Introdução

Durante a Revolução Francesa, Olympe de Gouges escreveu e publicou uma série de *affiches* políticos, muitas vezes assinados com o próprio nome e, em algumas situações, usando um pseudônimo. Muitos desses manifestos foram recuperados pelo historiador Olivier Blanc (2003), por meio de uma minuciosa pesquisa sobre a trajetória de vida da revolucionária francesa. Blanc (2003) conseguiu recuperar uma significativa parte dos escritos de Olympe de Gouges, inclusive, a valiosa coleção de *affiches*. Sua obra, *Olympe de Gouges, une femme de libertés*, é reconhecida como a primeira biografia publicada na França, na década de 1980, a respeito da história de vida da escritora francesa que marcou o contexto revolucionário em que viveu, mas acabou sendo apagada pelos discursos oficiais hegemônicos.

Dessa forma, interessa-nos compreender a natureza panfletária do discurso humanista produzido por De Gouges como fonte histórica dos direitos humanos. Para a referida análise, mobilizaremos, no quadro metodológico, procedimentos qualitativos por meio do diálogo teórico sobre categorias que envolvem as noções de doxa, discurso argumentativo e identidade panfletária, como propõe Amossy (2010, 2014). Interessam-nos também os conceitos de imaginários coletivos, conforme Charaudeau (2015), e os mecanismos linguísticos de compartilhamento de sentido mediado pela linguagem, segundo Habermas (2010 [1971]; 1999 [1981]). Como resultado desta análise, observamos que o discurso panfletário produzido por De Gouges parece mesclar elementos provenientes dos universos real e contrafactual que se apresentam como condições argumentativas indispensáveis para os alicerces de formas de vida emancipadas.

1. Os *affiches* e a força enunciativa do discurso panfletário

Dalmo Dallari (2016) explica que os *affiches* eram uma espécie de cartazes impressos com mensagens de cunho político que circulavam na França, especialmente em Paris, no século XVIII. Esses textos eram afixados nas paredes da cidade, e seus autores expunham mensagens políticas, como forma de resposta às atrocidades que se praticavam na época. Podemos afirmar que esses textos

[...] eram muito próximos do que mais tarde surgiu com o nome de “jornal mural”. Havia em Paris, entre outros, um impressor e colocador de “affiches”, um “afficheur”, que se encarregava da colocação dos cartazes nos muros, dando publicidade às mensagens. Ele trabalhava para os governantes da cidade, mas contratado por algum particular executava esse serviço para quem desejasse fazer desse modo a divulgação de alguma mensagem (DALLARI, 2016, p. 36, aspas do autor).

A relação da história de vida da revolucionária francesa com a publicação de *affiches*, escritos por ela, nos parece relevante para que possamos compreender as suas narrativas de vida como um discurso de natureza panfletária, em que se erguia o *ethos* de um enunciador responsável pela denúncia dos atos violentos praticados por aqueles que pregavam a liberdade. De Gouges usou esse mecanismo discursivo como meio de comunicação e, ao mesmo tempo, como forma de agir no mundo, explicitando o depositário dos valores que faziam parte do seu “mundo da vida”, assim compreendido de acordo com a teoria de Habermas (1999, [1981]):

O significado dessa expressão [mundo da vida] pode ser esclarecido intuitivamente por referência aos objetos simbólicos que geramos quando falamos e agimos, a partir das manifestações imediatas (como atos de fala, atividades teleológicas etc.) passando pelos sedimentos de tais manifestações (como textos, tradições, documentos, obras de arte, teorias, objetos da cultura material, bens, técnicas etc.) até os produtos gerados indiretamente, suscetíveis de organização e capazes de estabilizar-se (como são as instituições, os sistemas sociais e as estruturas de personalidade) (HABERMAS, 1999, p. 154, tradução nossa)¹.

Por meio dos sentidos compartilhados na *Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã* de Olympe de Gouges, mobilizados pelo constructo simbólico do mundo da vida, conseguimos compreender o *ethos* panfletário da revolucionária francesa e sua relação com os estudos da argumentação. Ruth Amossy (2014), em sua obra *Imagens de si no discurso* – a construção do *ethos*, analisa a figura do enunciador, tendo em vista o gênero discursivo panfletário, em que se situa. Em seu estudo, ela destaca o trabalho de Marc Angenot a respeito da obra *parole pamphlétaire*, especialmente quando o linguista francês investiga a “imagem do enunciador” nesse gênero discursivo. Dessa forma, Amossy (2014), fundamentada na teoria de Angenot (1980), diz que o “[...]”

¹ No original: [El significado de esta expresión [mundo de la vida] puede aclararse intuitivamente por referencia a aquellos objetos simbólicos que generamos cuando hablamos y actuamos, desde las manifestaciones inmediatas (como son los actos de habla, las actividades teleológicas, etc.) pasando por los sedimentos de tales manifestaciones (como son los textos, las tradiciones, los documentos, las obras de arte, las teorías, los objetos de la cultura material, los bienes, las técnicas, etc.) hasta los productos generados indirectamente, susceptibles de organización y capaces de estabilizarse a sí mismos (como son las instituciones, los sistemas sociales y las estructuras de la personalidad).].

panfleto é definido em termos de ato pelo qual o enunciador ‘se engaja, se coloca como fiador do que constata e procura influenciar o auditório’” (AMOSSY, 2014, p, 20). Além disso, o discurso panfletário destaca-se pela marcante presença do enunciador que parece mover-se, nesse discurso, por meio de um “eu performativo”.

Podemos afirmar, ainda, que o panfleto expressa uma noção de consciência que habita no interior enunciativo da sua força discursiva. Essa consciência nos parece relevante para a construção ou ressignificação de imaginários coletivos que permeiam a vida em sociedade. Charaudeau (2015) esclarece que o estudo dos imaginários coletivos é muito amplo e o seu domínio “[...] deveria ocupar o centro das ciências humanas e sociais, nas próximas décadas” (CHARAUDEAU, 2015, p. 21).

Além disso, esse potencial de consciência “[...] se inscreve em um conjunto de traços morfossemânticos e no sistema doxológico de que o ‘eu’ se apropria (os enunciados dóxicos se tornam opiniões)”, como explica Amossy (2014, p. 20). Acreditamos que a *doxa* ocupa um espaço essencial, no discurso panfletário, pois ela compõe o tecido da argumentação. Amossy (2010, p. 89) esclarece que os “elementos dóxicos” explicitam uma inscrição pontual no discurso que revela certas evidências compartilhadas, ou ainda, certas plausibilidades presentes em dada coletividade. Dessa forma, o sujeito-comunicante constitui-se em um locutor que se engaja em uma troca discursiva para destacar o seu ponto de vista. Esse sujeito “[...] é tomado por um espaço dóxico que determina a situação do discurso, na qual ele argumenta, modelando sua fala ao cerne da sua intencionalidade e da sua programação (Amossy, 2010, p. 89, trad. nossa)¹.

Durante esse processo de construção dóxica de enunciados, nota-se a onipresença de um ego marcado por uma temática que traça a imagem-tipo do panfletário: uma imagem de si, a princípio genérica, mas que acaba se tornando pessoal. Dessa forma, o sujeito, na condição de panfletário,

[...] apresenta-se como um marginal que se autoneomeia (ele se exclui do sistema institucional), como homem [alguém] que não possui nenhuma competência particular fora do poder da verdade que ele assume por necessidade interior, como solitário dotado de

¹ No original: *[Le locuteur qui s'engage dans un échange pour mettre en avant son point de vue est pris dans un espace doxique qui détermine la situation de discours dans laquelle il argumente, modelant sa parole jusqu'au coeur de son intentionnalité et de sa programmation.]*.

coragem intelectual, como homem [alguém] do pathos e da indignação (AMOSSY, 2014, p. 20, colchetes nossos).

Assim, o sujeito que assume a sua identidade panfletária convoca “[...] uma voz que clama no deserto, pois ao mesmo tempo se dirige a todos e a ninguém: avança frente a frente com a incompreensão jogando, contudo, sua garrafa ao mar” (AMOSSY, 2014, p. 20). Essa voz que se autoidentifica como panfletária nos parece revelar, também, que a imagem de si do sujeito, identificada nos *affiches*, “[...] é diversamente modulada em cada texto” (AMOSSY, 2014, p. 20).

Tendo como base esse aporte teórico, proposto por Amossy (2010, 2014), e os imaginários coletivos, conforme Charaudeau (2015), vejamos como se constrói o *ethos* discursivo da revolucionária francesa Olympe de Gouges que, mesmo escondida sob pseudônimos, ficou conhecida, na França do século XVIII, como “inimiga do povo”.

2. Breve análise da Declaração de Direitos de Olympe de Gouges

Começaremos nossa análise com alguns fragmentos da *Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã*, panfleto publicado em 1791, como resposta à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789, documento que deu origem à primeira Constituição da França. Interessa-nos compreender a força enunciativa desse discurso panfletário de Olympe de Gouges e, ainda, por que esse discurso panfletário é lido por nós como inestimável fonte jurídica de natureza histórica e discursiva.

Vejamos, então, um fragmento do Preâmbulo dessa Declaração de Direitos produzida por uma mulher, no século das luzes:

PREÂMBULO

Homem, és capaz de ser justo? É uma mulher que te faz a pergunta; pelo menos não lhe extirparás esse direito. Diz-me? Quem te deu o império soberano para oprimir o meu sexo? Tua força? Teus talentos? Observa o Criador em sua sabedoria; percorra a natureza com

toda a sua grandeza, com a qual buscas querer aproximar-te, e dá-me, se ousas, o exemplo desse império tirânico (GOUGES, 2013¹ [1791, tradução nossa]²).

No fragmento citado, observamos a presença de um “eu” enunciativo feminino, “É uma mulher que te faz a pergunta”, interpelando um interlocutor do sexo oposto, “Homem, és capaz de ser justo?”. Essa interpelação parece trazer como objetivo uma possível reflexão acerca da justiça ou daquilo que seria definido como justo, considerando o lugar de fala dos sujeitos languageiros e seus pontos de vista. Assim, criam-se mecanismos retóricos, permeados de elementos dêiticos, cujos referenciais se configuram relevantes para a compreensão do aspecto argumentativo do discurso sobre a *Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã*, focado, especialmente, em aspectos implícitos aos atos de linguagem.

Recordamos que os elementos dêiticos exercem um importante papel discursivo, especialmente em declarações públicas, como esta Declaração de Direitos escrita por De Gouges, pois contribuem para uma conexão intersubjetiva da voz enunciadora com o público e o contexto em que se encontram. Esses elementos são responsáveis por apontar, indicar ou referir-se a pessoas, objetos, lugares e momentos específicos no contexto da fala ou escrita, situando os interlocutores e as referências dentro de uma interação comunicativa.

Interessante observar que esse diálogo inaugural com os homens marca a base preambular da *Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã*, proposta por Olympe de Gouges, no auge do contexto revolucionário-constitucional-francês, em 1791. Nesse Preâmbulo, a voz ativista da revolucionária De Gouges afirma que existe um direito que não pode ser extirpado da espécie humana, independentemente da condição social em que se encontram os sujeitos. Trata-se do direito à palavra e ao seu potencial expressivo. Essa visada é evidenciada na enunciação: “É uma

¹ Usaremos a edição de 2013 da coletânea de textos de Olympe de Gouges, publicada com a organização de Benoîte Groult. Por isso, empregaremos essa marca temporal nas citações que fizermos do seu texto de 1791.

² No original: [*Homme, es-tu capable d'être juste ? C'est une femme qui t'en fait la question ; tu ne lui ôteras pas du moins ce droit. Dis-moi ? Qui t'a donné le souverain empire d'opprimer mon sexe ? Ta force ? Tes talents ? Observe le créateur dans sa sagesse ; parcours la nature dans toute sa grandeur, dont tu sembles vouloir te rapprocher, et donne-moi, si tu l'oses, l'exemple de cet empire tyrannique.*].

mulher que te faz a pergunta; pelo menos não lhe extirparás esse direito” (DE GOUGES, 2013, p. 155, trad. e grifos nossos).

Compreendemos que esse ato interlocutivo de Olympe de Gouges parece sinalizar o potencial emancipatório da linguagem, como lemos na *Teoria da Ação Comunicativa* proposta por Habermas em 1981. Recordamos que Habermas, em sua referida teoria, empreendeu esforços sistemáticos ao longo de vários anos para fundamentar uma teoria crítica da sociedade que fosse capaz de justificar e explicar seus parâmetros críticos ao analisar o objeto, qual seja, as sociedades modernas capitalistas.

Ao afirmar que “[...] pelo menos não lhe extirparás esse direito”, referindo-se ao direito à palavra ou à expressão do pensamento, De Gouges sinaliza o entendimento de que, nós, como espécie humana, possuímos uma característica que nos diferencia das outras espécies: trata-se da linguagem e do seu papel emancipatório. Dessa forma, a revolucionária francesa reivindica o seu direito à palavra e reforça a visada contemporânea de que somos sujeitos languageiros, sujeitos discursivos e, portanto, essa essência linguística imanente à espécie humana jamais poderá ser aniquilada em seu potencial transformador.

Com seus questionamentos dirigidos à Assembleia constituída por homens, De Gouges declara a sua forma de ação propositiva sobre o mundo por meio da reivindicação do uso da palavra e, dessa forma, destaca o potencial transformador da linguagem na sociedade. Consequentemente, a postura ativista de Olympe de Gouges, lá no Século das Luzes, sugere uma reflexão sobre o compartilhamento de sentidos, como estudamos atualmente nas Ciências Sociais e nas Teorias da Argumentação. Nesse sentido, Habermas explica que a linguagem

[...] é constitutiva de uma área temática formulada em termos categoriais de modo a que nela possam ocorrer configurações estruturadas de uma forma dotada de sentido (como pessoas, expressões ou instituições) como fenômenos necessitados de explicação. “Sentido” tem o estatuto de um conceito fundamental das ciências sociais se com o seu auxílio caracterizarmos a estrutura da própria área temática e não meros elementos individuais no interior dessa mesma área temática (HABERMAS, 2010 [1971], p. 30-31, aspas do autor. Preservamos a ortografia do original).

De Gouges, então, propõe a discursivização da complexidade de sentidos que envolve o sistema de direitos, estabelecendo um contraponto entre o universo real, criado pelos homens, e a

dimensão contrafactual, que aflora por meio das possibilidades sustentadas pela razão comunicativa, da qual ela se nutre como mulher e, portanto, membro da espécie humana. Nessa dimensão contrafactual, são colocados em xeque aspectos inerentes aos processos civilizatórios que dependem fundamentalmente do compartilhamento de sentidos mediado pela linguagem. Nessa esteira, esclarece Habermas (2010 [1971]):

As condições contrafactuais da situação de fala ideal também podem ser encaradas como condições necessárias de formas de vida emancipadas. É que a distribuição simétrica das oportunidades na escolha e no exercício de actos de fala que se referem (a) a enunciados declarativos como enunciados, (b) à relação do locutor com as suas locuções e (c) ao cumprimento de normas são determinações teórico-linguísticas para aquilo que convencionalmente tentávamos circunscrever com as ideias de verdade, de liberdade e de justiça (Habermas, 2010, p. 131, preservamos a ortografia original).

Na teoria do pensador frankfurtiano, essas determinações “[...] interpretam-se mutuamente e em conjunto definem uma forma de vida em que todas as questões publicamente relevantes são tratadas segundo a máxima de se manter um discurso [...]” (HABERMAS, 2010, p. 131-132). Assim, os atos de fala são “universais pragmáticos”, ou seja, mecanismos necessários à construção de um discurso possível. Dessa forma, por meio dos processos interativos, iniciados e continuados, poderia “[...] resultar daí um consenso que fosse lícito contar como um consenso razoável” (HABERMAS, 2010, p. 132).

Considerações finais

Acreditamos que as indagações, como aquelas feitas por De Gouges, mesclando os universos real e contrafactual, deixam entrever o viés argumentativo do discurso. Consideramos que a argumentação, em regra, é dirigida a um interlocutor que raciocina, ou seja, um sujeito que possui habilidades para refletir, compreender aquilo que se discute e se posicionar por meio de uma racionalidade comunicativa. Dessa forma, o sujeito languageiro que argumenta expressa uma convicção formulada também pelo mundo da vida e, assim, busca se posicionar quando se dirige ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento.

O potencial argumentativo da revolucionária De Gouges, certamente, revela também o componente dóxico do seu apelo humanitário, que se reverbera em tempos atuais pela defesa da

igualdade de direitos. Nota-se o eco de uma voz ativista que, ainda em tempos atuais, clama pela participação das mulheres no espaço das assembleias políticas e, por isso, reivindica o fórum público de discussão tão necessário para as formas de vida emancipadas, como propõe a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

Referências

AMOSSY, Ruth. *Imagem de si no discurso*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2014.

AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours*. 3e ed. Paris: Armand Colin, 2010.

ANGENOT, Marc. *La Parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris : Payot, 1980.

BLANC, Olivier. *Marie-Olympe de Gouges, une humaniste à la fin du XVIII siècle*. Paris : René Viénet, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-19.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Os direitos da mulher e da cidadã por Olímpia de Gouges*. São Paulo: Saraiva, 2016.

DE GOUGES, Olympe. *Ainsi soit Olympe de Gouges. Textes présentés par Benoîte Groult*. Paris : Bernard Grasset, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Fundamentação Linguística da Sociologia – volume 1*. Obras escolhidas. Trad. Lumir Nahodil. Lisboa: Edições 70, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa, I – racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A., 1999.

Contribuições da semântica argumentativa para a compreensão de questões de linguagem nas provas do ENEM

Alessandra do Vale Castro¹

Resumo: O estudo remete ao exercício de descrever, compreender e analisar a construção dos sentidos presente nos enunciados de provas do Enem, a partir das relações argumentativas dos discursos marcados no texto por meio dos seus encadeamentos, tomando os postulados da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) que está vinculada aos estudos de Jean-Claude Anscombre, Oswald Ducrot e Marion Carel (1987, 1988), com o propósito de promover reflexão semântico-argumentativa tomando por base os enunciados de linguagens do Enem, descrevendo semântica e argumentativamente a interdependência entre os seguimentos do discurso que constitui a argumentação, o léxico que colabora no encadeamento dos blocos semânticos e a argumentação do enunciado selecionado, por entender que a TAL pode colaborar na melhoria de enunciados avaliativos.

Palavras-chave: Enem; semântica; semântica argumentativa; enunciado.

Abstract: The study refers to the exercise of describing, understanding and analyzing the construction of meanings present in the Enem test statements, based on the argumentative relations of the discourses marked in the text through their chains, taking the postulates of the Theory of Argumentation the Langue (TAL), and the Theory of Semantic Blocks (TBS) that is linked to the studies of Jean-Claude Anscombre, Oswald Ducrot and Marion Carel (1987, 1988), with the purpose of promoting semantic-argumentative reflection based on the language statements of Enem, discribing semantically and argumentatively the independence between the segments of the discourse that constitute the argumentation, the lexicon that collaborates in the chaining of the semantic blocks and the argumentation of the selected statement, understanding that the TAL can collaborate in the understanding of evaluative statements.

Keywords: Enem; semantics; argumentative semantics; announced.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa
Orientadora da Profa. Maria Lúcia da Cunha de O. Andrade, FFLCH/USP-SP

Introdução

O recorte deste estudo remete à análise de um enunciado avaliativo extraído de uma prova do Enem, exame instituído com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, promover os valores democráticos, o respeito às diferenças e diversidades, e a afirmação da autonomia e do fortalecimento da identidade social. Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que os índices de aprendizagem estão abaixo do esperado, e que o país ocupa hoje a 53ª. posição em educação geral entre os países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação Educacional (PISA) e que, apesar dos índices de acesso a escolas terem melhorado, o ensino ainda não tem a qualidade necessária para que a educação avance.

Com essas concepções, o propósito desse recorte é compreender a construção dos enunciados avaliativos aplicados nas provas de linguagens, códigos e suas tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em especial, acerca das construções da semântica argumentativa por meio da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). O estudo toma o pressuposto de que a argumentação se encontra na língua e não possui dependência do contexto externo.

1. Semântica argumentativa e enunciado

A semântica argumentativa se configura como um ramo da linguística voltada para a investigação do significado atribuído às palavras e as sentenças, uma vez que cada palavra está convencionalmente associada a pelo menos um significado em todas as línguas. A argumentação na língua, cujo desenvolvimento atual está assentado nos estudos da TBL, filia-se a ideia de significado e valor, desenvolvidas inicialmente no curso de linguística geral de Saussure, e considerada como um conjunto de encadeamentos argumentativos que uma língua atribui a uma entidade linguística. Mas essa definição não foi adotada imediatamente, e passou por diversas abordagens e hoje, com

o avanço dos estudos, as concepções envolvem os sentidos construídos no discurso e na interação entre os participantes de um discurso, e não apenas na língua em si, como se estabeleceu inicialmente.

Para a Professora Márcia Cançado (2008) uma teoria semântica deve não só apreender a natureza exata da relação entre o significado de palavras e o significado da sentença, como deve ser capaz de enunciar de que modo essa relação depende da ordem das palavras ou de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença. A autora toma a palavra como menor unidade dessa composição, e as frases e sentenças como a maior unidade dessa análise. Esse conceito advém das primeiras análises feitas por filósofos gregos e romanos como Aristóteles, que já havia estabelecido a distinção entre duas espécies de palavras: as que mantêm o significado mesmo quando isoladas, e as que são componentes constitutivos da formação sintática da língua, uma vez que sem elas o discurso fica sem sentido completo.

Assim, entendemos que a semântica se interessa pelas propriedades das sentenças e de palavras, e de como elas se relacionam na prática. Dessa relação podem surgir:

- Sentenças com implicações de verdade: *Pedro parou de fumar*, indica que Pedro era fumante e que não fuma mais.

- Sentenças contraditórias ou sem sentido: *mares furiosos comem ameixas calmamente*, formuladas com palavras que são conhecidas, presentes em nosso cotidiano, mas que não resultam em uma informação com sentido.

- Sentenças ambíguas: *Ana encontrou Pedro com seu irmão*, quando não deixa claro quem estava com Pedro, Ana ou o seu irmão?

Considerar o enunciado como o sentido da enunciação, tomando os conceitos de língua e fala de Ducrot (1988), quando discute a distinção entre frase e enunciado, significa compreender a enunciação como acontecimento único, que não se repete – mesmo que o mesmo enunciado seja dito repetidas vezes, ele será distinto do anterior porque envolve, no mínimo, momentos diferentes de enunciação. De modo análogo, Ducrot faz referência ao texto como a estrutura abstrata e o discurso como a realização concreta do texto.

Essa delimitação de sentido como campo investigativo enfrentou dificuldades em distinguir o sentido da maneira como ele é percebido empiricamente, mas os sentidos que a ciência passou a adotar na contemporaneidade tem pouca relação com a significação, como explica os estudos de Guimarães (2002). Como exemplo de significação que considera o sentido, além de apenas concordar com o que está posto, temos: *A porta está aberta*, usado como proposição para pedir para fechar a porta, para apontar que faz frio ou que está calor, para pedir que alguém saia ou entre, e isso deixa claro que o sistema semântico não é o único responsável pelo significado, mas, ao mesmo tempo não podemos dizer que *a porta está aberta*, *a flor é vermelha*, uma vez que a relação feita entre esses dois enunciados não é aceita pelos falantes, ou o contexto precisa de mais detalhamento para que a relação seja aceita.

Um exemplo prático, que mostra que cada palavra é carregada de significado, é dado por Cançado (2008), ao juntar sentenças que tomam sentido de acordo com o significado das palavras usadas na sua organização ou composição. Nas sentenças: *gatos perseguem cães* e *cães perseguem gatos*, temos o mesmo número de palavras com os mesmos significados em cada uma das sentenças – gatos e cães não deixaram de ser sinônimo de animais de estimação, e o verbo perseguir tem o mesmo significado nas duas sentenças, porém, dizer que cães perseguem gatos é diferente de dizer que gatos perseguem cães, já que a alteração da ordem remete a situações distintas.

Os estudos da TAL, criado por Ducrot e Carrel (2005) e colaboradores, têm suas raízes na teoria que defende que a argumentação está inscrita no próprio sistema linguístico, busca explicar a língua pela própria língua e suas regras, e a explicação da língua no discurso, relacionada intimamente com o sentido que ela evoca na interação. Ducrot é semantista, suas ideias advêm da noção de valor, da relação e da rejeição do sentido na exterioridade da linguagem, propôs a teoria da argumentação na língua, segundo o ponto de vista dos desdobramentos e encadeamentos argumentativos, onde dois seguimentos A e C são relacionados pelos conectores *portanto* e *no entanto*. Concebe a enunciação como um acontecimento e não como um ato individual e dentro da linguagem.

Segundo Ducrot (1988), todo enunciado produzido no universo discursivo tem em si um movimento argumentativo que pode ser percebido dentro da própria língua, a partir de desdobramentos presentes nos encadeamentos enunciativos. As direções e os encadeamentos argumentativos estão marcados linguisticamente nos enunciados e revelam pontos de vista que orientam e/ou determinam a conclusão dos discursos. Dessa forma, a TAL possibilita descrever o sentido das palavras e dos enunciados, considerando a argumentação e a interpretação de vários sentidos e das manifestações presente em uma língua.

As discussões acerca do enunciado, passam necessariamente pelo sujeito e este coloca o sistema linguístico em funcionamento sendo, portanto, individual. Para Ducrot (1987), a enunciação é concebida como um acontecimento histórico, não isolando o sujeito, mas considerando-o como necessário à significação, e é nessa interrelação que os sentidos são constituídos. O caráter argumentativo de um encadeamento passa pela interdependência semântica entre dois segmentos que distingue, nessa versão da teoria, duas estruturas básicas de argumentação, conforme mencionado acima em normativa em *donc* (portanto) e transgressiva em *pourtant* (no entanto). Assim, dois tipos fundamentais de argumentação constituem o discurso.

Com a perspectiva de que as palavras da língua contêm orientações argumentativas que autorizam certas continuações discursivas e vetam outras, seguimos as concepções da TAL considerando a prerrogativa de que o sentido que emana do texto está na língua e não depende de um contexto extralinguístico, uma vez que as palavras não são tomadas isoladamente, nem em seu sentido literal, mas pela união com outras palavras, enunciados e parágrafos, e pelo conjunto de possibilidades argumentativas preexistentes na própria linguagem.

Para analisarmos um enunciado, é preciso observá-lo a partir de sua relação dialógica, ou seja, cada parte deste enunciado como um elo na corrente com outros enunciados. Essa corrente só pode ser vista na sua atuação e materialização linguística, a exemplo dos textos verbais, orais ou escritos. Isso significa que encontramos nos textos (verbais ou não) um exemplo de enunciado concreto.

No enunciado avaliativo tomando para essa análise, serão recortadas a argumentatividade do bloco semântico, destacados os termos semânticos que orientam a argumentação, além da pressuposição que compõe o texto-base e que se constitui no enunciado avaliativo.

2. Da análise: Questão 06 LP – Enem 2023

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
Questões de 06 a 45

QUESTÃO 06

A sessão do Comitê Olímpico Internacional (COI) aprovou uma mudança histórica e inédita no lema olímpico, criado em 1894 pelo Barão Pierre de Coubertin para expressar os valores e a excelência do esporte. Mais de 120 anos depois, o lema tem sua primeira alteração para ressaltar a solidariedade e incluir a palavra “juntos”: mais rápido, mais alto, mais forte — juntos. A mudança foi aprovada por unanimidade pelos membros do COI e celebrada pelo presidente da entidade.

Disponível em: <https://ge.globo.com>. Acesso em: 10 nov. 2021 (adaptado).

De acordo com o texto, a alteração do lema olímpico teve como objetivo a

- A** unificação do lema anterior ao atual.
- B** aproximação entre o lema olímpico e o COI.
- C** junção do lema olímpico com os princípios esportivos.
- D** associação entre o lema olímpico e a cooperatividade.
- E** vinculação entre o lema olímpico e os eventos atléticos.

2.1 Enunciado (texto-base)

- **E1:** *A sessão do Comitê Olímpico Internacional (COI) aprovou uma mudança histórica e inédita no lema olímpico*

O bloco E1 registra que em uma sessão do Comitê Olímpico Internacional (COI), aconteceu uma mudança histórica e inédita, apontando uma ruptura do lema olímpico entre o antes e como ele passa a se constituir, expressando a quebra de uma tradição (a informação registra o rompimento de uma estrutura resistente a mudanças). Na análise da argumentatividade podemos inferir comitê olímpico tradicional, **PT**, mudança histórica. O texto-base inicia ressaltando esse rompimento e evidenciando a ruptura e o valor argumentativo que está expresso na palavra ‘mudança’, destacando o rompimento de uma antiga prática de uma instituição histórica como o COI.

- **E2:** *criado em 1894 pelo Barão Pierre de Coubertin para expressar os valores e a excelência do esporte.*

No bloco E2 o destaque do ano marca uma atribuição do caráter de tradição do comitê, algo que existe há 130 anos, que foi criado com uma finalidade específica, e que remete a uma normatividade expressa na excelência do esporte. Valores e a excelência são os argumentos que sustentam a criação do comitê. valor e excelência, **DC**, expressão do esporte. O valor argumentativo está expresso nos termos ‘valores’ e ‘excelência do esporte’, que remete a tradição e rigidez de regras.

- **E3:** *Mais de 120 anos depois, o lema tem sua primeira alteração para ressaltar a solidariedade e incluir a palavra “juntos”: mais rápido, mais alto, mais forte — juntos.*

O bloco E3 apresenta novo direcionamento da estrutura que vinha sendo construído, que fora forjada na tradição e nos valores, para implementação de outra aprovada 120 anos depois. A argumentação remete ao termo ‘primeira alteração’. Comitê foi criado, se manteve por mais de 120 anos e agora tem sua primeira alteração – primeira alteração, **DC**, solidariedade e inclusão da palavra juntos. Traduz a justificativa da necessidade da primeira alteração depois de 120 anos mantendo a tradição (é importante observar que essa não necessidade de alteração em mais de 120 anos, se deve ao fato da excelência do esporte – E2), e o valor argumentativo está na solidariedade que representa o motivo da mudança. O termo ‘juntos’, carrega consigo todo o conjunto posto na mudança: mais rápido, mais alto, mais forte – juntos, e é na junção que a solidariedade é realçada e justificada.

- **E4:** *A mudança foi aprovada por unanimidade pelos membros do COI e celebrada pelo presidente da entidade.*

O caráter argumentativo presente em E4 remete à aprovação por unanimidade e à celebração das mudanças por unanimidade. aprovação de mudanças **PT** unanimidade, e mudança **DC** celebração pelos membros COI, remetem à aprovação e celebração da sugestão de alteração. A aprovação da mudança aponta para uma transgressão ao lema inicial de um COI tradicional (que se estabelece sob forte tradição), porém, uma vez aceita e aprovada, a mudança é celebrada,

apresentando normatividade no desfecho da ação. O valor argumentativo remete ao termo ‘mudança’, ‘aprovação’ e ‘celebração’ são os termos que traduzem o fato da aceitação da mudança pelos membros do COI.

Em síntese, podemos concluir para o texto-base:

- E1. Transgressiva (PT) = Comitê Olímpico Internacional, *no entanto*, mudança histórica e inédita.
- E2. Normativo (DC) = Comitê Olímpico Internacional, *portanto*, valores tradicionais e de excelência.
- E3. Normativo (DC) = Primeira alteração em 120 anos, *portanto*, solidariedade para inclusão do termo ‘juntos’.
- E4. Normativo (DC) = Alteração por unanimidade, *portanto*, mudança aprovada.

Para sintetizar a análise do enunciado base, pensando na organização e no sentido construído no texto, temos uma transgressividade presente no encadeamento E1 (PT), expresso para marcar a mudança em detrimento da tradição de mais de 120 anos do COI. Na sequência, em E2, apresenta constituição normativa (DC) com o comitê como sinônimo de valores tradicionais e de excelência do esporte. E3 e E4 também apresentam normatividade (DC), onde a alteração acontece para tornar o lema do COI ainda mais abrangente, em prol da solidariedade e da inserção da palavra ‘juntos’.

2.2 análise das alternativas do enunciado

Na Parte 2 são representadas as opções de respostas organizadas para que o avaliando reconheça o **objetivo da alteração do lema olímpico**, conforme comando do enunciado: *a alteração do lema olímpico teve como objetivo a*

- A. *unificação do lema anterior ao atual*
- B. *aproximação entre o lema olímpico e o COI.*
- C. *junção do lema olímpico com os princípios esportivos.*
- D. *associação entre o lema olímpico e a cooperatividade.*
- E. *vinculação entre o lema olímpico e os eventos atléticos.*

Relacionando as alternativas com o propósito do lema olímpico explicitado no texto-base, temos as seguintes relações:

- A. A unificação do lema anterior ao lema atual = mudança (transgressivo PT)
- B. Aproximação entre o lema e o COI = mudança (normativo DC).
- C. Junção do lema aos princípios esportivos = mudança (normativo DC).
- D. Associação entre o lema e a cooperatividade = mudança (normativo DC).
- E. A veiculação do lema olímpico aos eventos atléticos = mudança (transgressivo PT)

Considerações acerca da análise

Retomando a proposta dada na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias, Enem 2023, Questão 06 LP – prova azul, o enunciado avaliativo pede que o avaliando reconheça o **objetivo da alteração do lema olímpico**, assim, sintetizando argumentativamente as alternativas, levando em consideração a argumentação do bloco semântico, os termos orientadores dos itens, podemos perceber que o léxico presente nas alternativas é composto pelos substantivos femininos: *unificação, aproximação, junção, associação e veiculação*, que remetem aos verbos unir, aproximar, juntar, associar e veicular, e que nesses termos semânticos, buscamos o objetivo da alteração do lema olímpico solicitado na proposta.

Tomando as alternativas que remetem aos conectivos do tipo transgressivo (PT), lembramos que esses são conectores que estabelecem uma interdependência semântica que dão sentido ao enunciado através da relação que se instaura entre as palavras, e que adquire sentido na interrelação entre os termos, sendo este o conector que impede ou rompe com a argumentação ou que provoca uma transgressão, Assim, tomamos as alternativas A. e E. como alternativas que não possuem sequência válidas, necessárias para a continuidade dos sentidos.

As alternativas que remetem aos conectivos do tipo normativos (DC), podemos perceber a continuidade argumentatividade do bloco, temos como objetivo: B. a aproximação do Comitê Olímpico ao lema para a inclusão da palavra 'juntos'? C. a junção dos princípios esportivos ao lema

olímpico para inclusão da palavra 'juntos'?, ou D. a associação da cooperatividade ao lema do comitê olímpico com a palavra 'juntos'?

Vimos nas análises que apesar do item B. compor uma argumentação possível, temos que a aproximação ou aproximar não expressa o objetivo do comitê. No item que remete à junção, alternativa C., podemos inferir que há argumentação, que os princípios esportivos são integrantes dos valores do COI, porém, fica perceptível que a junção não remete ao objetivo do COI.

E por fim, a cooperatividade expressa no item D. é a alternativa que apresenta o real objetivo da mudança na proposta do comitê, que fora aprovada por unanimidade pelo COI. Assim, a alternativa trata de uma associação cooperativa que juntou os rápidos, altos e fortes para que o lema do COI fosse alterado, depois de mais de 120 anos para a inserção da palavra 'juntos', termo que também remete à cooperatividade.

A própria palavra 'juntos' pode ser empregada como adjetivo, advérbio, interjeição ou um substantivo masculino, e remete a juntar, unir, contiguo, entre tantos outros significados, tem em si uma significação muito forte, e essa é a mesma significação de que trata o Comitê Olímpico, remete a um lema de união de forças, união de ideais para se tornar mais rápido, mais alto e mais forte. O lema olímpico expressava os valores e a excelência do esporte, 120 anos depois muda para incluir a palavra 'juntos', mudança aprovada por unanimidade.

Referências Bibliográficas

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. In: Letras de hoje, v. 42, n. 2, 111-138. Porto Alegre. Edipucrs, 2007. Disponível em: <https://semantical.hypotheses.org/leci-barbisan>.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. A noção de pressuposição na Teoria da Argumentação na Língua. In: BEHE, L.; CAREL, M.; DENUC, C.; MACHADO, J. C. [Orgs.]. *Curso de semântica argumentativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 153-167., 2021 [[artigo](#)]

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Exame Nacional de Ensino Médio – 1º. Dia, Caderno 1,

Prova azul – ENEM 2023:

https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 184 p. (Didática).

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, Colombia, 1988.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria Polifônica da Enunciação. In: O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes, 1987.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

INFORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL

Aline Rubiane Arnemann¹

Resumo: Este estudo tece reflexões sobre uma proposta de atividades que considera o trabalho sistematizado – da leitura à produção textual – com base no trabalho com informações para a construção da argumentação. Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997) nos subsidiam quanto à informatividade; Dolz e Schneuwly (2004) orientam a abordagem de gêneros textuais escolarizados. A proposta, contendo três atividades, foi desenvolvida com estudantes de terceiro ano de Ensino Médio de uma escola da rede estadual de São Paulo. Dentre os resultados, destacamos: promover o contato discente com informações e proporcionar possibilidades que o auxiliem a sistematizá-las configura uma proposta de leitura voltada à formação de cidadãos críticos; os estudantes precisam de oportunidades situadas para aprender a trabalhar com informações e construir sua argumentação no *continuum* leitura-produção textual.

Palavras-chave: informação; argumentação; leitura; produção textual.

Abstract: "This study offers reflections on a proposed set of activities that considers a systematic approach—from reading to text production—based on working with information for the construction of argumentation. Beaugrande and Dressler (1981) and Beaugrande (1997) provide the theoretical foundation regarding informativeness; Dolz and Schneuwly (2004) guide the approach to school-based textual genres. The proposal, consisting of three activities, was developed with third-year high school students from a public school in the state of São Paulo. Among the results, we highlight the following: promoting students' engagement with information and providing opportunities to help them systematize it constitutes a reading proposal aimed at forming critical citizens; students need situated opportunities to learn how to work with information and construct their argumentation across the reading–text production continuum."

Key-words: information; argumentation; reading; text production.

¹ Universidade Federal de São Paulo

Considerações iniciais

No rol de preocupações de linguistas do texto, bem como de professores de Língua Portuguesa, em especial daqueles que estão trabalhando com os processos de leitura e de produção textual, paira o seguinte questionamento: como ensinar o texto em sala de aula, considerando os desafios inerentes a esse ambiente e a era digital que estamos vivenciando? Situando-nos nesse grupo de preocupados, ao desenvolver um estágio de pós-doutorado, propomo-nos a investigar propostas para auxiliar os interessados no ensino e na aprendizagem de textos, em especial, em sala de aula.

Para dar conta disso, investimos na articulação entre teoria e prática. No que se refere ao amparo teórico, buscamos concepções acerca de texto, informatividade e argumentação que subsidiam nossas tomadas de decisão quanto ao encaminhamento do estudo do texto em sala de aula. No que diz respeito à prática, para efetivar tal estudo, encontramos apoio na perspectiva de trabalho com gêneros textuais, elaboramos atividades e as dinamizamos com um público interessado na aprendizagem de leitura e produção textual: estudantes voluntários de turmas de terceiro ano de Ensino Médio de uma escola pública. Para promover e demonstrar como a articulação entre teoria e prática se efetivou, analisamos as atividades desenvolvidas por um dos estudantes², à luz das concepções teóricas adotadas.

Considerando o espaço do presente texto e para fins de organização, nas próximas seções, abordamos: as concepções teóricas adotadas; o desenvolvimento das atividades contemplando, aqui, também, a conjuntura metodológica; os resultados e a discussão; as considerações finais, as quais são seguidas de referências que subsidiaram este trabalho.

² Diante do espaço, neste estudo, optamos por investir na apreciação analítica de atividades desenvolvidas por apenas um estudante.

1. Concepções teóricas: os segredos do texto

O texto possui segredos, essa é percepção de Koch (2015) e a nós cabe desvendá-los. A autora que muito contribuiu para os estudos da Linguística do Texto (LT) assevera que

A Ciência ou Linguística de Texto sente necessidade de intensificar sempre mais o diálogo que já há muito vem travando com as demais Ciências – e não só as Humanas! [...] Torna-se, assim, cada vez mais, um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem (Koch, 2015, p. 194).

Compactuamos com o posicionamento de Koch (2015), pois a LT precisa, sobretudo, levando em conta as atuais demandas de estudo e de ensino do texto, estabelecer diálogos com outros campos de saber e/ou com outras teorias para contemplar com “o texto como um ‘sistema de conexões’ entre vários elementos: sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano e assim por diante” (Beaugrande, 1997, p. 11) e, nessa perspectiva, desvendar os segredos do texto, como caracteriza Koch (2015).

Nesse sentido, “na abordagem interacional de base sociocognitiva, o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (Koch e Elias, 2016, p. 32). Considerando esse postulado, questionamos: há segredos nesses conhecimentos? Como podemos acessá-los? Ou, ainda, como o sujeito que está em interação com o mundo, com o texto procede para acessar conhecimentos de maneira satisfatória e usar tais conhecimentos em prol das (suas) intenções desejadas na situação comunicativa em que está inserido? Como podemos auxiliar o estudante a realizar a interação entre seus conhecimentos com vistas a tecer diálogos com o mundo?

Para buscar encaminhamentos para esses questionamentos, é preciso levar em conta que “independentemente de sua extensão ou suporte, cada texto se conecta a conhecimentos diversos (de língua, de textos, de interação, do mundo” Koch e Elias (2016, p. 34). Quanto à conectividade e suas formas de ocorrência, essas autoras reiteram a proposição de Beaugrande (1997) de que os princípios de textualidade são os protagonistas, dentre as demais formas. Desse modo, neste estudo, adotamos a concepção do texto como

uma entidade multifacetada cuja construção envolve, além do linguístico, conhecimentos outros pressupostamente compartilhados, subjaz uma concepção de contexto que põe em saliência o que os sujeitos possuem como modelos mentais ativados na interação, considerando que esses modelos dizem respeito a como essas representações ocorrem no plano das relações entre os sujeitos social, histórica e culturalmente situados Koch e Elias (2016, p. 38).

Para promover o estudo do texto, conforme essa concepção, em sala de aula, selecionamos um dos princípios de textualidade, a informatividade. Essa escolha reside no fato de que a informatividade – entendida como o balanceamento entre informações novas e dadas em um texto, considerando a diferença entre os conhecimentos que o sujeito já tem os conhecimentos que tem acesso por meio dos textos, Beaugrande e Dressler (1991) e Beaugrande (1997) – envolve o trabalho com informações, bem como, em nossa ótica, permite explorar propostas de ensino e de aprendizagem tanto de leitura como de produção textual.

Nesse direcionamento, abordar o processo de busca, seleção, apresentação e interpretação de informações, Arnemann (2020) pode tornar mais concreto (ao discente) o trabalho com informações. Para que o estudante consiga explorar as informações nesses quatro processos, por conseguinte, aprender a trabalhar com informações, sobretudo, interpretá-las e constituir posicionamentos (críticos) a partir e sobre elas, é preciso situar essa prática no que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) caracterizam como domínios sociais de comunicação. Dentre esses domínios, está a discussão de problemas sociais controversos, a qual exige a argumentação.

Assim, articulamos informação e argumentação. O discente precisa desenvolver suas habilidades argumentativas – seja de percepção da argumentação que é construída nos textos, seja da construção da argumentação que pode desenvolver –, até porque a argumentação é inerente à atividade humana. No entanto, requer uma lógica, considerando o texto escrito (Charaudeau, 2014). Nessa lógica, está o uso de informações (Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

Agora, para que o estudante consiga fazer isso ele precisa de subsídios. É nesse momento que entra em cena a contribuição docente. A nossa, neste caso, efetiva-se mediante o uso de informações como estratégias argumentativas. O discente precisa se familiarizar com informações,

o que pode ocorrer mediante algumas ações: i) leitura de informações veiculadas em diferentes textos e/ou modalidades; ii) checagem de fontes; iii) estabelecimento de relações entre as informações que acessa com a realidade; e iv) identificação de informação: se já conhece (dada) ou não conhece (nova). Para proporcionar ao discente a realização dessas ações, desenvolvemos atividades com estudantes de terceiro ano de Ensino Médio.

2. Desenvolvimento de atividades: desvendando os segredos do texto argumentativo utilizando a informação

Para iniciar as discussões deste espaço, referendamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento orientador em vigor. Dispomos que nossa proposta está situada em um dos campos de atuação preconizados pela BNCC, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o qual tem como uma de suas habilidades o:

incremento dos processos de busca e seleção de informações, não somente no que diz respeito à curadoria de informações, confiabilidade etc., mas também no estabelecimento do recorte e do foco no que é essencial e efetivamente necessário, tendo em vista a abundância de informações e dados, referências e informações disponíveis nos ambientes digitais (Brasil, 2018, p. 506).

Para levar essa habilidade ao campo da prática, ou seja, transformá-la em atividade(s), entendemos que é preciso sistematizar atividades de leitura e de produção textual. Assim, elaboramos três atividades, dinamizadas sequencialmente.

Nosso ponto de partida para a realização das atividades foi a leitura de quatro textos¹, realizada de modo compartilhado e cooperativo em sala de aula, ou seja, docente e discente decidiram corresponsavelmente se a leitura se daria em silêncio, se seria oralizada, com pausas para esclarecimentos. Esses três encaminhamentos foram adotados conforme a demanda de curiosidade dos discentes.

¹ Texto 1: uma vídeo reportagem sobre o Ozempic; texto 2: uma reportagem sobre o Ozempic; texto 3: bula do Ozempic; e texto 4: um resumo de artigo científico sobre a influência midiática nos padrões estéticos. Os textos foram explorados na ordem em que foram mencionados.

Quanto aos discentes, pontuamos que, na ocasião da realização das oficinas, advinham de três turmas de Ensino Médio de uma escola da rede estadual de São Paulo, situada na cidade de Guarulhos, nas imediações da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). As atividades foram desenvolvidas durante oficinas de leitura propostas ao longo do projeto de pós-doutorado *Informatividade em gêneros textuais multimodais escolarizados* e dinamizadas com os estudantes entre os meses de agosto a novembro de 2023.

As atividades aqui exploradas dizem respeito às primeiras atividades desenvolvidas com os discentes e foram dinamizadas em duas oficinas com intervalo de uma semana entre uma e outra. Pontuamos que foi o contato inicial dos discentes com conceitos de informação e argumentação voltados à aprendizagem dos processos de leitura de produção textual.

Previamente à abordagem dos textos foi realizada oralmente a seguinte pergunta aos estudantes “Vocês já ouviram falar no Ozempic?”. O grupo respondeu que nunca tinha ouvido falar sobre o termo ou que já tinham ouvido, mas não tinham certeza sobre o que se tratava. Curiosos em saber sobre o tema, participaram ativamente da leitura dos quatro textos.

A leitura de quatro textos exige maior processamento informacional, por essa razão, convém investir em uma atividade que auxilie os estudantes a sistematizarem informações. Para tal, elaboramos o seguinte quadro, o qual, para fins de otimização de espaço, já expõe as respostas transcritas do participante 20 (P20³):

³ Para preservar a identidade dos participantes, adotamos essa nomenclatura.

Quadro 1 – Atividade 1

Nome: P20

	Como você pode chamar este texto?	Qual a fonte deste texto? Tem credibilidade? Isso importa para você?	Qual(is) informação(ões) abordada(s) neste texto é nova para você?	Qual(is) informação(ões) abordada neste texto é dada (já conhecida) para você?	Qual informação você achou imprevisível/não esperava encontrar? Por que você entende que essa informação foi imprevisível para você?
Texto 1	Matéria	Domingo espetacular Tem credibilidade importa!	A frequência da procura	Que existiam pessoas que utilizavam remédios para diabetes com o objetivo de emagrecer	O valor do remédio Não achava que era tão cara.
Texto 2	Texto informativo	O site da revista Super sim, pois sempre trazem notícias através da ciência. Importa!	Como o Ozempic age no organismo.	Que o nível de glicose no sangue aumenta quando nos alimentamos.	O fato de celebridades como a Jojô Todynho fazerem uso, pois na internet/redes sociais ela leva uma rotina de treinos
Texto 3	Bula (texto informativo)	Novo Nordisk sim, pois é o laboratório do remédio e importa pois ele me informa os riscos	Que pode também afetar os níveis de concentração.	Qual a indicação do medicamento.	Que se deve fazer o uso de contraceptivos durante o tratamento com Ozempic.
Texto 4	Artigo científico	Dados de pesquisas realizadas no Brasil. Sim, pois se baseia em pessoas que foram entrevistadas.	Que foram quase 10 anos de pesquisa para obter estes dados.	Que as mídias sociais influenciam negativamente no bem-estar físico e emocional.	Que foi levada mais em consideração à dos últimos 5 anos muito provavelmente, teve maior alta em casos.

Legenda: Texto 1 – Tratamento para emagrecer com remédio para diabetes; Texto 2 – O outro lado do Ozempic; Texto 3 – Bula Ozempic – paciente; Texto 4 – Influência da mídia sobre os padrões estéticos.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao registrar as respostas nesse quadro, o participante se familiarizou com as informações, registrando-as de modo organizado e sistematizado a partir de sua leitura de mundo. Para explorar a interpretação dessas informações ou perceber como as informações podem ser utilizadas no desenvolvimento da argumentação, propomos a atividade 2, a qual focaliza a produção textual, conforme evidencia o Quadro 2, com a respectiva transcrição do texto elaborado por P20:

Quadro 2 – Atividade 2

Atividade 2 – depoimento

Com base no que lemos e dialogamos hoje, vamos supor que uma pessoa muito especial para você (pode ser aquela pessoa que você tem um laço de amizade muito forte) quer emagrecer. Aí essa pessoa ouviu falar no “Ozempic”, mas não tem informações mais detalhadas sobre. Por isso, ela pede sua opinião: usar ou não usar?

Opção 1 – você emite uma opinião que indica o uso;

Opção 2 – você emite uma opinião que não indica o uso.

Ahhh, essa pessoa precisa se sentir convencida, então selecione as informações que você entende que terão mais força na sustentação da sua opinião. Utilize o espaço abaixo para registrar seu depoimento sobre o ozempic com o objetivo de convencer essa pessoa a usá-lo ou a não usá-lo.

Resposta de P20:

Não indicaria o uso. Informaria que este medicamento aumento o risco de câncer, se não mudar os hábitos alimentares e parar o uso, volta a engordar.

Recomendaria à ela não deixar ser influenciada aos padrões de beleza, pois o emagrecimento de maneira errônea coloca em risco a saúde emocional e física.

O valor do remédio também não é acessível e prejudica quem realmente necessita tomar por problemas de saúde.

Fonte: dados de pesquisa.

Nessa fase de trabalho com a informação, o estudante é convidado a argumentar e orientado a utilizar informações que leu para construir sua argumentação. A sistematização feita na atividade 1 o auxilia tanto por meio dos registro que fez acerca dos quatro textos lidos quanto mediante o exercício de curadoria de informações que precisou realizar. Ao desenvolver um depoimento, o estudante seleciona e apresenta algumas informações para sustentar seu ponto de vista.

Na atividade seguinte, convidamos o estudante a olhar criticamente para sua escrita e identificar a origem das informações que utilizou e a prestar atenção quando ao modo de apresentação das informações no textos lidos e no seu texto. Aquele movimento tem a função de focalizar a atenção às fontes de informação e este a de voltar o foco à multimodalidade do texto,

ou seja, aos diferentes elementos que, combinados, compõem o texto e veiculam informações tanto individualmente como na combinação. Na sequência, consta a atividade 3, com as respostas do discente P20.

Quadro 3 – Atividade 3

Atividade 3						
Texto	Gênero textual	Fases de trabalho com a informação				
		Busca	Seleção	Apresentação		Interpretação
		Qual a fonte? É confiável?	Qual informação você selecionou?	Como ela foi apresentada? No texto de origem	No seu depoimento	Você expôs sua opinião sobre? E qual é?
1. Tratamento para emagrecer com remédio para diabetes	vídeo	Domingo espetacular. Sim, pois é baseado em informações científicas.	O valor	Tabela	Como escrita	Sim, comentei que não é acessível.
2. O outro lado do Ozempic	matéria	Super Interessante. Sim, também tem informações de cunho científico e também de pesquisas feitas pela internet	O fato que deve se usar continuamente	Texto	Como escrita	Não em meu depoimento.
3. Bula Ozempic – paciente	bula	Nova Nordisk. Sim, é a fabricante do medicamento.	Muitos efeitos colaterais	Seção 8	Como escrita	Sim, que é perigoso.
4. Influência da mídia sobre os padrões estéticos	Artigo científico	Revista Ibero-Americana	Influência negativa da mídia.	Conclusão	Como escrita	Sim, que é uma forma ruim.
Qual foi sua (maior) dificuldade?	Organizar as informações e entender o que estava sendo pedido.					

Fonte: dados de pesquisa.

Nesse quadro, é possível observar as quatro fases de trabalho com a informação no *continuum* leitura-produção textual. Aqui, o estudante é convidado a observar: i) o processo de busca, ou seja, a fonte das informações que utilizou, atentando para a questão da credibilidade; ii) o processo de seleção, na qual é convidado a identificar qual informação selecionou no texto fonte para usar em seu texto; iii) o processo de apresentação, momento em que é convidado a atentar para a multimodalidade constitutiva dos textos, focando na percepção de quais elementos ou combinação de elementos são utilizados para apresentar as informações no texto fonte e como apresenta em seu texto, se usa os mesmos elementos e/ou combinações de elementos, assim o estudante passa a atentar para diferentes maneiras de apresentar uma informação; e iv) o processo

de interpretação, no qual é convidado a verificar se apresentou uma opinião a partir ou sobre a(s) informação(ões) que veiculou.

Considerações finais

O trabalho apresentado neste texto, envolvendo informação e argumentação no *continuum* leitura-produção textual, vai ao encontro da atual demanda de aprendizagem do estudante, sobretudo, o escolar, haja vista que o auxilia a se familiarizar com conceitos mais abstratos como informação e argumentação e o auxiliar a desvendar (alguns) os segredos do processo de leitura por meio da atenção às informações, as quais são concretas e podem ser identificadas nos textos por meio do uso de estratégias de leitura, e (alguns) segredos da produção textual argumentativa ao auxiliar na percepção de que as informações fazem parte da argumentação e que é possível utilizar informações para sustentar argumentos.

Em específico, assinalamos que: a atividade 1 privilegia o contato discente com informações presentes em quatro textos de gêneros textuais distintos e a sistematização orientada de informações; a atividade 2 convida os estudantes a escreverem um depoimento, sustentando sua opinião, com base nas informações sistematizadas e a atividade 3 conduz os estudantes a avaliarem seu desempenho nos processos de busca, seleção, apresentação e interpretação de informações.

Esse processo de trabalho envolvendo informações e argumentação no *continuum* “da leitura à produção textual” proporcionou verificar que: i) promover o contato discente com informações e proporcionar possibilidades que o auxiliem a sistematizá-las se inscreve como uma proposta de leitura voltada à formação de cidadãos críticos; ii) os estudantes precisam de oportunidades situadas para aprender a trabalhar com informações e construir sua argumentação; e iii) o trabalho articulado com leitura e produção textual auxilia os estudantes a desvendarem o papel da informação e os segredos sobre o que é, para que serve e como argumentar.

Referências

ARNEMANN, Aline Rubiane. *Informatividade na sala de aula: o emprego de informações na construção de argumentos*. 2020. 438 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and de freedom of access to knowledge and Society*. Norwood: New Jersey, 1997.

BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Vários tradutores. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. de O. (org). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ENSINAR ARGUMENTAÇÃO É ENSINAR O QUÊ? CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE REDAÇÃO BELO-HORIZONTINOS

Allana Mátar de Figueiredo¹

Resumo: O objetivo principal deste trabalho – início de uma pesquisa de doutorado em andamento – é investigar concepções e práticas de ensino de argumentação de professores de Língua Portuguesa, a partir de um recorte de profissionais atuantes no terceiro ano do Ensino Médio de Belo Horizonte, averiguando se existem correspondências entre o que esses docentes conhecem e colocam em prática sobre o assunto e as teorias acadêmicas contemporâneas produzidas no universo da Linguística, mais especificamente nos estudos da Argumentação no Discurso e da Argumentação na Perspectiva Interacional. Entendemos que, assim como propõe Piris (2021), a maneira como um professor percebe a argumentação impacta a maneira como ele argumenta e como pode ensinar a argumentar. Tomamos também como ponto de partida teórico os nomes de Azevedo (2016), Amossy (2020), Plantin (2016), Grácio (2023), Lima (2022), Emediato (2022), Damasceno-Morais (2023), Vidon (2018) e Pacífico (2016) como importantes contribuições para nossas reflexões.

Palavras-chave: argumentação; discurso; ensino; português.

Abstract: The main objective of this paper – the beginning of ongoing doctoral research – is to investigate the conceptions and teaching practices of argumentation among Brazilian Portuguese language teachers. This study focuses on professionals working in the third year of High School in Belo Horizonte, Brazil, examining whether there are correspondences between their knowledge and practical application of argumentation and contemporary academic theories produced within the field of Linguistics, specifically in the studies of Argumentation in Discourse and Argumentation from an Interactional Perspective. We understand that, as Piris (2021) proposes, the way a teacher perceives argumentation impacts how they argue and how they can teach others to argue. We also draw theoretical inspiration from the significant contributions of Azevedo (2016), Amossy (2020), Plantin (2016), Grácio (2023), Lima (2022), Emediato (2022), Damasceno-Morais (2023), Vidon (2018), and Pacífico (2016) for our reflections.

Keywords: argumentation; discourse; teaching; portuguese.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

Introdução

Situando-nos no entrecruzamento das ciências da linguagem e das ciências sociais, como analistas do discurso, acreditamos que pensar o ensino da argumentação como um caminho para a consolidação desta como um *direito humano* (Pacífico, 2016, p. 192) requer que não só capacitemos sujeitos para o desenvolvimento de habilidades lógico-linguísticas que os permitam ser bem-sucedidos em vestibulares ou no mercado de trabalho, em uma dinâmica mercadológica, mas sobretudo que sejamos capazes, como sociedade, de promover uma *cultura argumentativa* (Grácio, 2023), tendo a escola como espaço privilegiado para isso. É preciso que preparemos a escola, nesse sentido, para um ensino *multidimensional* da argumentação, que some as dimensões cognitiva, linguística, interativa, afetiva, filosófica, lógica, retórica e social (Grácio, 2013, p. 35) às dimensões discursiva, dialógica, política, sociossemiótica e cultural (Azevedo, 2023).

Entendendo essa complexidade de forma potencialmente *emancipatória*, em diálogo com os ensinamentos freireanos, como pontua, novamente, Isabel Michelan de Azevedo (2023), deveríamos pensar o ensino de argumentação como uma prática, de fato, *vivencial*, situada, não artificial e voltada à construção de uma ética cidadã. Uma argumentação, portanto, que fosse reconhecida em diferentes discursos, de forma mais ou menos explícita, como categoria que atravessa a linguagem e sustenta dinâmicas de poder. Que fosse mobilizada em diferentes situações, escritas, orais ou multimodais, a fim de lidar com conflitos e dissensos e construir escuta, empatia e cooperação, e não somente vitoriosos ou derrotados em batalhas verbais. Que estivesse preocupada com primordialmente construir e aprimorar *capacidades argumentativas* variadas nos alunos (Azevedo, 2016, p. 187), não só com atingir métricas de ranqueamento escolar.

Pensar, no entanto, nesse universo contracultural (e ideal) para o ensino da argumentação no Brasil, requer que enfrentemos não só a pressão exercida pela redação do Enem e de outros vestibulares sobre as escolas de educação básica, mas também a pouca definição de nossas normativas curriculares sobre como o professor deve ensinar argumentação, além da capacitação, em parte, ainda insuficiente dos professores de Língua Portuguesa de nosso país para lidar com esse campo.

No âmbito da academia, todavia, o que se percebe é que os estudos que contemplam a argumentação amadurecem a olhos vistos, sobretudo após os anos 1990 e o resgate neorretórico pela Análise do Discurso. Verifica-se, portanto, uma dissonância entre o que vem sendo produzido pelas universidades (com impacto, inclusive, na BNCC, supostamente bem alinhada com os estudos da Linguística do Texto e do Discurso contemporânea) e o que os professores da Educação Básica têm ensinado como argumentação, parece-nos, norteados sobretudo pela redação do Enem. Nossa pesquisa de doutorado, frente a esse cenário, pretende entender melhor essa equação aparentemente paradoxal a partir da ótica dos docentes. É preciso ouvir o professor, aquele que trabalha na linha de frente da educação, para entender de que maneira esse profissional compreende o universo da argumentação e como repercute (ou não) as pressões vestibulistas ou as pesquisas acadêmicas em sua prática de sala de aula. O que ele, por fim, de fato ensina quando diz ensinar argumentação e por que o ensina.

1. Justificativa e formulação do problema

Partindo da afirmação de Azevedo (2016, p. 76) de que as propostas de formação inicial e continuada, grosso modo, têm se mostrado insuficientes para o desenvolvimento das capacidades dos professores brasileiros de lecionar argumentação, “pois as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia não apontam disciplinas voltadas ao ensino de argumentação e são poucos as matrizes de Letras que revelam alguma possibilidade de formação de professor específica nesse sentido”, nossa proposta se coloca, primeiramente, como uma tentativa de investigar os impactos desse cenário de ainda incipiente capacitação sobre o que esses profissionais concebem e aplicam de teorias argumentativas em sua prática docente. Especialmente, pretendemos dar enfoque a docentes de Belo Horizonte (cidade em que reside a autora da pesquisa), que lecionam para a última série do Ensino Médio e, portanto, estão mais suscetíveis às pressões das escolas, dos alunos e das famílias pela preparação para o vestibular.

Além disso, Liberali (2013 *apud* Azevedo, 2016, p. 183) acrescenta que, em língua portuguesa, são escassos também os *estudos* sobre argumentação com foco na formação de

professores, pois, em geral, “os esforços são destinados a observar as questões de sala de aula na perspectiva dos estudantes e, especialmente, em atividades de produção textual”. Nesse sentido, este projeto se justifica por representar mais uma oportunidade de ampliação desses estudos que invertem o olhar, saindo do estudante e de seu desempenho argumentativo e enfocando especificamente o docente e seu preparo técnico para lecionar argumentação. Assim como defende Eduardo Piris, entendemos que

[...] **a maneira como se percebe a argumentação impacta a maneira como se argumenta e como se pode ensinar a argumentar.** [...] ensinar a argumentar não significa apenas falar de argumentação em sala de aula, com exercícios de identificação de argumentos, técnicas argumentativas e fatores linguísticos-textuais da argumentação, nem aplicar atividades de leitura e escrita de textos argumentativos, mas integrar essas atividades escolares a um planejamento de ensino que tenha como ponto de partida e de chegada a interação argumentativa em situações de comunicação em que educandas e educandos articulem esses conhecimentos sobre argumentação com a prática da argumentação. (Piris, 2021, p. 139-140, destaque nosso).

Em outras palavras, se as concepções dos docentes sobre o que é argumentar e o que é ensinar argumentação estão presas a uma forte influência formalista, lógico-cognitiva, estrutural e mecânica, é natural que, nas salas de aula, as competências e habilidades argumentativas (insuficientemente) previstas pela BNCC estejam sendo trabalhadas de maneira rasa e artificializada para preparar esse sujeito para diversas situações que exijam dele tal capacidade. Não basta somente ter um bom desempenho persuasivo, de escrita e oratória, em contextos prototipicamente argumentativos, por exemplo; é preciso reconhecer a argumentação que se infiltra nas camadas mais sutis da linguagem, construir uma percepção lúcida dos pontos de vista que disputam discursos e agir de forma ética e cidadã em um mundo e cultura fortemente argumentativos.

Nesse sentido, a pergunta principal que guia nosso trabalho de doutorado em andamento é: **o que professores de Língua Portuguesa do 3o ano do Ensino Médio da cidade de Belo Horizonte ensinam quando dizem ensinar argumentação?** Ou seja, o que eles acreditam ser a *argumentação* e o *ensinar a argumentar* que realizam em sala de aula, do ponto de vista teórico e prático?

Como perguntas secundárias, questionamo-nos também: o entendimento que esses docentes têm do campo consegue efetivamente extrapolar o que o senso comum do ensino de Língua Portuguesa contemporâneo parece entender como argumentação (por exemplo, o trabalho incessante com textos dissertativos-argumentativos para vestibulares como o Enem, em uma lógica

bastante formalista e ultrapassada, ou a promoção de debates de temas “polêmicos” em sala de aula, artificializando o dissenso e as interações)? As concepções de argumentação que guiam as práticas desses professores dialogam, explícita ou implicitamente, com alguma corrente acadêmica contemporânea, como a Argumentação no Discurso ou a Argumentação na Perspectiva Interacional/Dialogal? Esses docentes se sentem capacitados para desenvolver competências e habilidades argumentativas junto a seus alunos, conforme prescreve a BNCC (2018), ou se sentem perdidos na didatização desse campo?

Por fim, os materiais didáticos produzidos e/ou usados por esses professores confirmam o entendimento conceitual que eles possuem do que é argumentar? A escola em que trabalham interfere, de alguma forma, nas concepções e práticas argumentativas de tais docentes? Há mesmo diferenças significativas nos conceitos e no trabalho com argumentação de professores de Português de escolas privadas e públicas, de distintos recortes socioeconômicos, como nos fazem crer os estereótipos negativos que cercam o ensino gratuito e os positivos que “glamourizam” o ensino pago?

Sabemos que a busca por tantas respostas parece tornar o empreendimento dessa pesquisa bastante amplo e custoso; no entanto, em nossa metodologia, utilizaremos o estudo de caso como ferramenta central para o viés qualitativo que perseguimos, o que trará recortes, expectativas e horizontes mais nítidos sobre o alcance de nossa proposta. Também estamos conscientes do nítido diálogo que esta pesquisa faz com outras disciplinas, como as da área da Educação (o que é natural, pensando no caráter transdisciplinar da Análise do Discurso), mas demarcamos nossa localização majoritária nos *estudos linguísticos*, tendo em vista não somente nosso referencial teórico, a ser apresentado a seguir, mas também o privilégio de nosso olhar sobre conceitos e aplicações centrados na análise da linguagem, da materialidade linguística.

2. Referencial teórico

Nossa pesquisa utiliza, como referenciais teóricos *principais*, autores de estudos linguístico-discursivos contemporâneos vinculados às correntes da Argumentação no Discurso e da Argumentação na Perspectiva Interacional/Dialogal. A nosso ver, essas duas linhas, apesar de

apresentarem diferenças de perspectivas, aproximam-se em tentar explorar a seara argumentativa de forma mais contextualizada, ampliada e transdisciplinar, no entrecruzamento das ciências da linguagem e das ciências humanas, caminho que nos interessa. Pretende-se, é claro, tendo em vista nosso objetivo geral, priorizar pesquisas dessas correntes que estão interessadas no cotejamento entre *Argumentação e Ensino*.

Por questões de extensão, apresentaremos aqui somente alguns dos autores que serão nosso ponto de partida teórico. No campo da chamada *Argumentação no Discurso*, não podemos prescindir das contribuições de Ruth Amossy, professora emérita da Universidade de Tel Aviv, e de seu impacto nos estudos mais recentes de analistas do discurso brasileiros, como Eduardo Lopes Pires e Helcira Lima. Amossy (2020 [2016]) circunscreve a análise argumentativa como um campo da AD diretamente influenciado pelos estudos neorretóricos. No olhar de Eduardo Pires (2023), sinteticamente,

[...] para Amossy, a análise argumentativa apresenta-se como um ramo da Análise do Discurso (AD) porque busca esclarecer os funcionamentos discursivos da argumentação, explorando a fala situada, parcialmente sujeita a coerções sócio-históricas e associada a um lugar social e a quadros institucionais, em que as opiniões e as crenças que circulam numa dada época são fatores que constroem o discurso, de modo que o orador e seu auditório não estão na origem do discurso, já que são atravessados pelas ideias preconcebidas e as evidências compartilhadas de uma época. (Pires, 2023, p. 330-331)

Escolher trazer a análise argumentativa do discurso (AAD) para nosso trabalho é, nesse sentido, delimitar um entendimento mais ampliado, menos óbvio e mais desafiador para a ideia do argumentar. Ora, em um contexto em que o ensino de argumentação tem sido frequentemente confundido com o domínio macroestrutural dos pré-formatados textos dissertativos-argumentativos Enem, será mesmo que há espaço no dia a dia da sala de aula (e na compreensão docente) para se enxergar e ensinar o argumentar para além disso, em sintonia com o que a AD contemporânea tem refletido e produzido? A própria Amossy, em suas produções, defende que a argumentação não se restringe a certas práticas sociais e a gêneros do discurso tradicionalmente entendidos como persuasivos, de *finalidade argumentativa* (aqui os exemplificamos com redações de vestibular, debates e artigos de opinião, gêneros comuns à prática docente brasileira), distinguindo estes da chamada *dimensão argumentativa* presente em tantos outros gêneros.

Segundo Helcira Lima (2022, p. 171-172), esta última se faz presente quando a construção argumentativa orienta maneiras de ver e de sentir, reforçando valores, direcionando a reflexão, como em romances ou reportagens, por exemplo, sem objetivo persuasivo óbvio. Pensar finalidade e dimensão argumentativas é entender a argumentatividade, em maior ou menor grau, em filiação ao Círculo de Bakhtin, como consequência do dialogismo inerente à linguagem, como uma forma de sempre responder a outros discursos, alinhando-se com eles ou refutando-os.

Ficam as perguntas: será que professores de Língua Portuguesa são capazes de reconhecer a argumentação em textos não prototipicamente argumentativos? Será que eles se sentem seguros para didatizar a argumentação (não só na escrita, mas também na oralidade e na leitura) em textos que não carregam teses e argumentos explícitos, da forma “tradicional”? Será que nossos alunos estão, em alguma medida, sendo preparados para reconhecer a argumentação que atravessa discretamente o mundo da linguagem e pode ser central para uma compreensão menos inocente da realidade? Questionamentos como estes podem se valer enormemente do amparo teórico e investigativo da análise argumentativa do discurso.

Já no campo linguístico da chamada *Argumentação Interacional/Dialogal*, por sua vez, utilizamos, da escola francesa, as variadas contribuições do Modelo Dialogal da Argumentação (MDA) de Christian Plantin (2008), bem como do seu *Dictionnaire de l'argumentation* (2016). Ainda da Análise do Discurso francesa, dando continuidade e amplitude às pesquisas de Plantin, destacamos Marianne Doury (2023) e seu interesse pela análise detida da materialidade linguística e pelo estudo sistemático da prática argumentativa. De Portugal, os numerosos estudos filosóficos, retóricos e discursivos de Rui Alexandre Grácio (2013; 2023), que privilegiam não só o caráter multidimensional da argumentação, mas também, recentemente, a ênfase na ideia de cultura argumentativa. Do Brasil, as produções atuais de Wander Emediato (2022), Rubens Damasceno-Morais (2023) e Cunha e Oliveira (2024), que vão além das contribuições internacionais sobre o assunto e propõem novas categorias teóricas e caminhos práticos para o trabalho com a argumentação. A ótica interacional/dialogal, partilhada, grosso modo, por esses autores e herdeira de diversas fontes (Retórica, Dialética, Pragmática, Teorias da Enunciação, dentre outras) entende que a argumentação

[...] se instaura efetivamente a partir de uma oposição de pontos de vista [...] a partir de uma questão argumentativa - suscitada por uma *estase* (ou conflito de opiniões) - e, acrescentamos, em um espaço de interdiscursividade. O diálogo argumentativo implica um duplo investimento intersubjetivo: os sujeitos que argumentam se posicionam no diálogo social em um pano de fundo tanto de consenso (manifestando-se em sua comunidade) quanto de dissenso (que pode surgir como uma reação à intervenção de outrem). (Emediato; Damasceno-Morais, 2022, p. 200).

No caso de nossa proposta, pensamos ser essencial verificar até que ponto os docentes que ensinam argumentação realmente compreendem e aplicam concepções dialogais/ interacionais em sua prática desse tema, ou se tais noções ficam restritas, por exemplo, a práticas artificializadas de interação, que simulam polêmicas e promovem interlocuções vazias, como nos parece ser de praxe nas aulas de argumentação do Ensino Médio.

Pensando nestes mesmos problemas, utilizaremos também contribuições de autores brasileiros dedicados à interface entre *argumentação* e *ensino*, com destaque para os estudos e projetos conduzidos pela já citada Isabel Michelan de Azevedo (2016; 2023). Além dela, Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (2023), Luciano Vidon (2018), Soraya Pacífico (2016), Fernanda Liberali (2013) e o próprio Eduardo Piris (2021) são alguns dos autores de destaque dentre os que têm pensado o ensino de argumentação no Brasil, valendo-se de contribuições da análise argumentativa do discurso e das propostas interacionais.

Considerações finais

O que se vislumbra dessa pesquisa em andamento, confirmando o viés exploratório mencionado anteriormente e tendo consciência de nossas limitações metodológicas, é aprofundar a compreensão acerca de como os professores de nosso campo entendem e ensinam argumentação. Tal compreensão mais nítida de um recorte da nossa realidade educacional pode vir a contribuir, quem sabe, ainda que de forma incipiente, para que os estudos acadêmicos da área e a prática de ensino de argumentação na educação básica brasileira estejam em uma sintonia mais próxima, ajudando-se mutuamente na complexa tarefa de pensar e aplicar as teorias a serviço de uma pedagogia argumentativa mais eficiente, vivencial e cidadã.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020 [2016].

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da Educação Básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (orgs.). **Discurso e Argumentação em Múltiplos Enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de et al.. **Dez questões para o Ensino de Argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CUNHA, Gustavo Ximenes; OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais. É argumentando que se aprende a argumentar: subsídios para a pesquisa e o ensino da competência argumentativa em (inter)ação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 63, p.164-181, jan/abr. 2024.

DAMASCENO-MORAIS, Rubens. A argumentação segundo o Modelo Dialogal de Christian Plantin. In: PIRIS, Eduardo Lopes; GRÁCIO, Rui Alexandre (orgs.). **Introdução às teorias da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

EMEDIATO, Wander; DAMASCENO-MORAIS, Rubens. Perspectiva dialogal e análise dialógica: a argumentação biface. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMASCENO-MORAIS, Rubens (orgs.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (orgs.). **Revista Linha D'Água - Ensino de Argumentação**, São Paulo, v. 36, n. 03, set.-dez. 2023.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspetivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Cultura da argumentação, Direitos Humanos e imagem argumentativa de pensamento. **Rétor**, Buenos Aires, v. 13, n. 02, jul.-dez. 2023, p. 64-78.

LIBERALI, Fernanda. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIMA, Helcira. Argumentação no Discurso: problemáticas e perspectivas. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMASCENO-MORAIS, Rubens (orgs.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (orgs.). **Discurso e Argumentação em Múltiplos Enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021.

PIRIS, Eduardo Lopes. Ruth Amossy e sua abordagem sociodiscursiva da argumentação. In: PIRIS, Eduardo Lopes; GRÁCIO, Rui Alexandre (orgs.). **Introdução às teorias da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. História, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLANTIN, Christian. **Dictionnaire de l'argumentation**. Une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Discurso e Argumentação: Fotografias Interdisciplinares - Volume 2**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

TODO SER HUMANO TEM DIREITO À... POLÊMICA: PAIXÕES SUSCITADAS A PARTIR DO TRATAMENTO PENAL

Alvaro de Souza Vieira¹

Resumo: Parafraseando Amossy (2017, p.101), a polêmica é edificada na circulação social dos discursos sobre uma questão de interesse público. De um lado, tem-se um Proponente; de outro, um Oponente. Em impasse, formam os blocos de argumentos, inaugurando debates que acendem a opinião pública. Todos os indivíduos, independentemente de nacionalidade, cor, sexo e orientação sexual, assim como quaisquer outras razões, estão compreendidos por direitos essenciais, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Entretanto, o Brasil apresenta problemas em efetivá-los, notadamente, perante a população carcerária, destacando a polêmica: diferentes atores sociais, entre os quais contam-se familiares de sujeitos encarcerados, assumem a função de Proponente, abrindo um discurso pela aplicação de princípios fundamentais. Em oposição, o poder público, envolvido em possíveis — mas notáveis — denúncias de negligência com respeito ao tratamento penal, motor legal em ofertar condições ao assistencialismo e reinserção social. Sobre esse dissenso materializado, buscamos apoio teórico em Amossy (2017), na obra *Apologia da Polêmica*, onde o discurso polêmico estrutura-se no campo da argumentação, apoiado por características definidoras do discurso antagônico: a dicotomização, a polarização e a desqualificação do outro. Com o objetivo de desvelar as possíveis paixões despertadas pelo encadeamento polêmico de dois auditórios sociais, mães de indivíduos encarcerados e a Secretaria de Administração Penitenciária de São Paulo (SAP), privilegiamos a retórica de base aristotélica (Aristóteles, 2005; Meyer, 2003, etc.), num confronto percorrido a partir da trajetória das paixões de Figueiredo (2020). Analisamos o dissenso via polêmica referenciados em exercício retórico, contidos em dois excertos publicados no veículo *Ponte*, e que ampliou as possibilidades de enriquecimento dos debates conflituosos. Pudemos verificar que tais interações decorrem segundo os valores socialmente partilhados, conforme um posicionamento manifestado em causa própria. A percepção de carência de direitos positivados em um ambiente carcerário instaura a polêmica, se as possíveis negligências recebem a aderência do poder público, o qual, por vezes, utiliza-se da simplificação discursiva como recurso retórico. No debate sobre dignidade, as vozes de familiares se inserem nos blocos antagônicos. Verificadas a polêmica e as características assentadas, os auditórios passam a emitir emoções, e o despertar do amor mobiliza o sentir de outras paixões, como o ódio, quando expostas as negligências acusadas. Outras paixões foram acionadas, conforme o posicionamento dos interlocutores. O dissenso é promotor de reflexões acerca de questões notáveis no espaço público.

Palavras-chave: polêmica; tratamento penal; retórica; paixões aristotélicas.

¹ Universidade de Franca.

Abstract: Paraphrasing Amossy (2017, p. 101), controversy is shaped by the social circulation of discourses on matters of public concern. On one side stands a Proponent; on the other, an Opponent. Locked in disagreement, these actors form opposing argumentative blocks that ignite public debate. According to the Universal Declaration of Human Rights (1948), all individuals—regardless of nationality, race, sex, sexual orientation, or any other characteristic—are entitled to fundamental rights. However, Brazil faces significant challenges in upholding these rights, particularly in relation to its prison population, which gives rise to a persistent controversy. Among the actors taking on the role of Proponents are family members of incarcerated individuals, who advocate for the enforcement of fundamental principles. In contrast, the public authorities—often implicated in alleged, though notable, instances of negligence regarding penal treatment—represent the opposing side, despite their legal responsibility to ensure conditions for care and social reintegration. To analyze this dissensus, we draw on Amossy's (2017) *Apology of Polemics*, where polemical discourse is framed within the field of argumentation and characterized by antagonistic features such as dichotomization, polarization, and disqualification of the other. Our objective is to explore the passions aroused through the polemical exchange between two distinct audiences: mothers of incarcerated individuals and the São Paulo State Department of Penitentiary Administration (SAP). We adopt an Aristotelian rhetorical framework (Aristotle, 2005; Meyer, 2003), complemented by Figueiredo (2020) theory of the trajectory of passions. This analysis focuses on excerpts published by *Ponte*, a media outlet that helped broaden the scope of contentious public debate. Our findings reveal that such interactions are anchored in socially shared values and shaped by self-interested positioning. The perception of denied rights within the prison system fuels the controversy, especially when negligence is perceived to be sanctioned by the authorities, who often rely on rhetorical simplification. In debates over dignity, the voices of relatives emerge within opposing discursive blocs. Once the polemic and its structural features are established, audiences begin to express emotion: the emergence of love often stirs other passions, such as hatred, particularly when acts of negligence are exposed. Depending on each actor's standpoint, additional passions are also invoked. Ultimately, dissensus serves as a catalyst for reflection on pressing public issues.

Keywords: controversy; penal treatment; rhetoric; aristotelian passions.

Introdução

Amossy (2017, p.101) advoga que a polêmica é edificada na circulação social dos discursos acerca de uma questão social de interesse público. Estruturalmente, de um lado, posiciona-se um *Proponente*; de outro, um *Oponente*. Responsáveis por protagonizar o impasse, estão incumbidos em formar os *blocos de argumentos*, na inauguração de debates que acendem a opinião pública.

Por força instrumental de um tratado global nominado Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)², todos os indivíduos, independentemente de nacionalidade, cor, sexo e orientação sexual, política e religiosa, assim como quaisquer outras razões, estão compreendidos por direitos essenciais a serem promovidos.

Entretanto, embora o Brasil alinhe-se e coopere com a DUDH, ainda assim apresenta problemas em efetivá-la, notadamente, perante a população carcerária, o que tem destacado a polêmica. O caso acentua diferentes atores sociais, entre os quais se contam familiares de sujeitos encarcerados, inaugurando um discurso caloroso pela aplicação de princípios fundamentais e de forma irrestrita. Em oposição, tem-se um ente da administração pública envolvido em possíveis (mas notáveis) denúncias de negligência com respeito ao tratamento penal de custodiados, cujo alinhamento legal consiste em oferecer condições necessárias ao assistencialismo, reinserção social e promoção de pessoas privadas de liberdade, valendo-se da preservação da dignidade desses.

Logo, verifica-se a organização de vozes, as quais intentam emitir valores socialmente partilhados: indivíduos se inserem em blocos via posicionamento político-ideológico-institucional em torno de uma causa comum.

A contenda inaugurada em território penitenciário facilita a materialização da polêmica no espaço público, quando, discursivamente, verificam-se notícias em razão de imagináveis negligências “criadas”, cometidas, administradas e admitidas pelo poder público, sobretudo, por assim citar, quando há uma propensão *doxa* em compreender a dignidade humana como uma matéria absolutamente conquistada³.

Como efeito, no turbilhão das manifestações expurgadas em virtude, como dito, de um negligenciar de direitos amalgamados em um documento injuntivo (a DUDH), resta um caminho a ser percorrido pelas vozes partícipes, e que remete a um *recheio* composto por sensações “à flor da pele”. Sim, dirão que a militância é pela via ideológica, fruto de uma racionalidade iminente de sobrevida: de um lado, ao pressupor uma possível injustiça aos [seus] cativos; por outro, em virtude

² A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada em Paris em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. O tratado já foi traduzido em mais de 500 idiomas, sendo um marco na adoção universal de direitos fundamentais, atuando como guardião de liberdades fundamentais garantidas.

³ Uma característica dos direitos fundamentais é a sua relatividade. Mesmo que sejam universais, os mesmos não são absolutos.

de um discurso estatal “cru”, pautado nas formalidades da máquina pública, tão somente quando é provocada por terceiros a comunicar certos predicados atribuídos e de interesse coletivo. Mais, tudo isso publicitado por um veículo midiático de alcance ilimitado.

Todavia, a partir do dissídio, tais impressões nos parecem alicerçadas em “gatilhos apaixonados”, conforme Fiorin (2016, p. 73-74), em relação ao estado de espírito e a disposição despertada nos auditórios, no caso privilegiado, até então distintos. Mediante o conhecimento daquilo que os move ou comove, quando sofridos, tendem a provocar emoções⁴. Assim, à luz da dissensão polêmica, fez-se notável favorecer a reflexão protagonizada a partir de princípios fundamentais referenciados na DUDH. O texto buscará, dessa maneira, o exame das possíveis paixões despertadas em auditórios assimétricos, a partir da análise de dois excertos hospedados em um mesmo veículo, diante de um cenário de efetivação (ou não) de direitos humanos a pessoas privadas de liberdade, em especial, predito em um texto infraconstitucional⁵.

Nessa asserção, como suporte teórico-metodológico, verificaremos o estabelecimento do dissenso materializado via inauguração da polêmica em Amossy (2017), na obra *Apologia da Polêmica*, em que o discurso polêmico é encorpado quando estrutura-se no campo da argumentação teórica, apoiado por características definidoras do discurso antagônico: a *dicotomização*, a *polarização* e a *desqualificação do outro*. Coletivamente, nos processos de interação edificados pelas formas de poder, faremos uso de alguns conceitos em Elias e Scotson (2000), uma vez que tais relações podem resultar em estigmatização.

Ademais, privilegiaremos a dimensão patêmica de base aristotélica, visto que o presente editorial se interessa pela investigação das possíveis paixões despertadas em consequência de um encadeamento polêmico de dois auditórios sociais delimitados, a saber: 1) *mães de indivíduos privados de liberdade*; 2) *Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo (SAP)*, num confronto a ser percorrido, também, a partir da *trajetória das paixões*, teoria esta apresentada

⁴ As paixões.

⁵ Assim como outros diplomas legais, os tratados de direitos humanos recepcionados pelo Brasil se encontram hierarquicamente abaixo da Constituição. Porém, possuem força supra legal, ou seja, estão acima das demais leis do ordenamento jurídico.

por Figueiredo (2020). Parece-nos uma perspectiva contundente a ser explorada, uma vez que o produto da observação de interações públicas conflituosas conduziu o nosso interesse.

1. Todo mundo tem direito a reclamar direitos humanos

Se queremos nos valer de um discurso indissolúvel acerca de garantias individuais, mais que depressa, evoca-se a (des)pretensiosa expressão “direitos humanos”. Em termos relacionados (por vezes, abstratos), um “argumento” legal soa como uma justificativa prescrita para a efetivação dos ditos direitos. Os direitos humanos são o conjunto de normas que, mais do que salvaguardar, reconhece a dignidade de todos os seres humanos. Assim como ao Estado, ao indivíduo também são imputadas responsabilidades e nenhum direito poderá ser violado ou tirado.

[...] esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (Organização das Nações Unidas, 2022).

Transposto para os jeitos retóricos, em verossimilhança, parece-nos que a DUDH anuncia um *argumento de autoridade*⁶, se considerarmos que sustenta a defesa de determinado ponto de vista. O prestígio social do tema, a credibilidade atribuída e o viés humanitário do texto se apresentam como argumento eficaz na DUDH; favorece a adesão dos auditórios por meio de sua tese. Em Reboul (2004, p. 177), “[...] justifica uma afirmação baseando-se no valor de seu autor [...]”. Majoritariamente, assentado em um documento injuntivo, os direitos humanos se tornaram universalmente reconhecidos, positivados e irrenunciáveis.

Assim como deve ser ressaltado o constitutivo *fundamento da dignidade da pessoa humana*, cria-se a expectativa de que documentos com força de lei devem se comportar, em equivalência aos pressupostos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 347-348), como “a palavra de honra, dada

⁶ Em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 333), trata-se de um argumento baseado na estrutura do real, unindo duas realidades de nível desigual (ligações de coexistência). Para Reboul (2004), o argumento de autoridade não é um dogmatismo (mas pode ser utilizado como tal, a depender do emprego), e, sim, uma “técnica”, (in)dispensável, como qualquer outra.

por alguém como única prova de uma asserção [...]”, e que, “[...] utiliza[m] atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de provas a favor de uma tese”.

Até aqui, já se pôde notar o grau de dificuldade em se estabelecer materialidade a uma expressão, por vezes, tão genérica, para não dizer, em certa medida, fundamentada em uma imprecisão, mas que precisa ser aplicável. Para o nosso *tempero polêmico*, tem-se que a proteção humana deve ser contra todos os formatos de dominação e arbitrariedades, além de garantir às pessoas condições dignas frente aos problemas sociais.

Artigo 5 - Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. Artigo 6 - Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei. [...] Artigo 21 - 2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país. (Organização das Nações Unidas, 2022).

Quais são as características que fazem de um *direito* um *direito humano*? Com isto, brevemente, e, para o nosso fim, torna-se salutar comentar a dificuldade em significar a expressão *direito humano* e esclarecer aquilo que a mesma prescreve. Ao perceber a reclamação reincidente sobre a temática aludida (por vezes controversa), o caminho deve o esforço em compreendê-la.

Os direitos humanos percorrem a história. Desenvolveram em virtude de movimentos sociais em prol da dignidade humana. São, ainda, universais, ou seja, toda humanidade⁷ — independente de algumas peculiaridades — deverá ser contemplada.

A questão do relativismo também se avizinha aos direitos humanos. Estes nem sempre serão absolutos, sobretudo se forem instrumento de confronto em relação a outros direitos ou em meio a crises institucionais tidas por graves. Inerentes ao homem, os direitos humanos são essenciais, invioláveis, irrenunciáveis e imprescritíveis: poderão ser acessados de forma inesgotável e em qualquer tempo, a fim de que sejam efetivados. A dignidade da pessoa humana não será objeto de comércio, portanto, é inalienável. Não se trata de uma tarefa simplória oferta-los, notadamente, a partir das concepções dos auditórios propostos.

⁷ Há uma dificuldade em se promover os direitos humanos quando contrastados com a questão cultural. Tem-se o embate entre concepção de direitos humanos e o relativismo cultural. Embora não se trate de matéria simples, deseja-se — em nome da dignidade humana — que práticas lesivas não se sobreponham à ordem cultural.

2. Todo mundo tem direito a não entender a mesma coisa

Mais do que uma garantia legal, a exigibilidade em se estabelecer direitos humanos é inegável, se considerarmos que sua existência não decorre *da lei*: esta apenas os reconhece e os positiva. Por assim dizer, o simples fato de *ser humano* é a justa medida para adquiri-los: os direitos em si mesmos, o “direito a ter direitos” (Flores, 2009, p. 33). Do contrário, incorre o risco de promover — do mínimo ao “sabe-se onde” — desinformação, dissenso e tensões⁸, para não dizer, em outra esfera, em âmbito emocional, o acionamento da alavanca de *paixões* nos auditórios mobilizados, as quais serão objeto de posterior exercício retórico.

Em consonância com Amossy (2017, p. 21 *apud* Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1970, p. 05), as interações dos discursos permitem que os indivíduos coconstruam⁹ respostas comuns aos problemas erguidos no espaço público. Diante disso, podemos considerar a alegação a que se propõe a segunda parte do nosso subtítulo, em que, dados os diferentes modos como os auditórios compreendem e aplicam os chamados “direitos humanos”, as vozes nem sempre serão uníssonas e, naturalmente, não farão encerrar o dissenso. Diferentes auditórios entendem diferentes coisas.

3. Ainda assim, todo mundo tem direito à polêmica

Talvez, já tenhamos inaugurado a polêmica propriamente dita, ao verificarmos a extensão do trecho de Amossy (2017) acerca da *construção* de uma polêmica, e que foi anteriormente introduzido em nossa parte preambular:

É na circulação dos discursos que se constrói a polêmica como conjunto de confrontos verbais sobre uma questão social [...] conduzidos no fluxo dos enunciados que se entrecruzam e se entrechocam para tratar de um assunto controverso. [...] os discursos não se estruturam necessariamente em interações simétricas [...]. Eles circulam de forma paralela; só se confrontam indiretamente ou se cruzam ocasionalmente. No entanto, ao gravitar simultaneamente no espaço público, todos contribuem para a **construção de uma polêmica sobre determinado assunto de interesse público.** [...]. É necessária a **intervenção de uma reconstrução a posteriori** para que esses discursos múltiplos e diversificados se dividam claramente em **posições antagônicas** em que se confrontem os contra e os a favor. [...] (Amossy, 2017, p. 101-102 – **grifos nossos**).

⁸ Outras possibilidades de conceituar direitos humanos nos seriam possíveis. No entanto, escaparia ao objetivo do presente capítulo, uma vez que se verificou uma não unidade do discurso.

⁹ Coconstrução: refere-se à modalidade em que, por meio do diálogo, as partes envolvidas levantam conjuntamente uma questão, promovendo meios para resolvê-la (AMOSSY, 2008).

Então, em Amossy (2017, p. 12), observa-se que “a polêmica preenche funções sociais importantes, precisamente em razão do que é em geral criticado nela: uma gestão verbal do conflito realizado sob o modo da dissensão”, ainda, “o motor incontestado da democracia” (Amossy, 2017, p. 19). Nessa esteira de conflito de opiniões, em que se “aborde um assunto de interesse público para que ele não seja uma simples discussão [...] entre particulares” (Amossy, 2017, p. 46), pela atividade crítica, apresentaremos as sínteses de *uma matéria jornalística*, acerca de um possível tratamento desumano a um grupo específico (e controlado).

Se, por um lado, a retórica se propõe a concorrer para um consenso, melhor, um acordo, nas sociedades complexas e plurais tal premissa nem sempre é possível, tornando a dissensão algo perene (Amossy, 2017), em especial, se considerarmos toda a diversidade compreendida, como por exemplo, por liberdade de pensamento e/ou expressão. Mas, até mesmo nas questões essenciais a direitos fundamentais? Não nos parece uma pauta óbvia? Por aí, *verbi gratia*, a fim de enriquecer o debate, a polêmica cumpre o seu papel social ao exteriorizar *características* próprias, as quais teceremos mais à frente.

Destarte, insta considerar, por seu turno, que o *corpus* escolhido é, em certa medida, polemizador, haja vista envolver temáticas politizadas por meio de estratégias argumentativas manifestadas pelos grupos analisados, o que, por si próprias, proporcionam além do debate, o dissenso, afinal, no universo das opiniões antagônicas, a polêmica está indissolúvel ao desacordo (Amossy, 2017).

4. O que dizem os auditórios?

O estudo de caso trata de matéria assinada, hospedada no sítio eletrônico do veículo de comunicação nominado *Ponte*¹⁰, em 11 de abril de 2022, cujo título destaca: “*Mães contam que filhos são espancados e abusados por outros presos no interior de SP*”. Na qualidade de *Proponentes*, sabedoras de que existe um tratado garantidor de humanos direitos, mães de reclusos reclamam do cerceamento desses no tratamento penitenciário.

¹⁰ Segundo informação contida na página oficial do veículo, *Ponte* é uma organização sem fins lucrativos criada para ampliar o debate sobre os direitos humanos por meio do jornalismo. A matéria é assinada por Jeniffer Mendonça.

Segundo o recorte material, familiares afirmam que custodiados — com a convivência da direção do estabelecimento penal — haviam sofrido tortura por outros grupos de presos. Três deles teriam morrido em virtude de constantes negligências. Houve ainda notícias de opressão e espancamentos. O bloco se ressentia quando, hipoteticamente, paira um negligenciar de cuidados fundamentais aos seus caros, em que, só de conjecturar tal cenário, acende-se o estado polêmico.

Após provocação, em resposta, a SAP argumentou desconhecer tais denúncias anunciadas pelos familiares de presos, e se colocou à disposição da sociedade civil organizada e de outras organizações na elucidação das mesmas. Mais, reafirmou o seu compromisso com as premissas da ressocialização e a garantia de meios para acessá-la. Também, publicou atenção com todas as denúncias recebidas, em especial, com relação à apuração das mesmas no rigor da lei. No detalhe, então, verifica-se a publicação de uma nota institucional a um público genérico e que considera o papel das instituições em pacificar tais divergências sociais reveladas, assim como promover e gerir direitos.

Portanto, ao se considerar tal projeção espacial, em relação à nossa notícia sobre os excertos, trataremos na sequência sobre as *características que pautam a polêmica* em Amossy (2017), estas, intrincadas nas sínteses dos extratos.

5. Todo mundo tem direito a construir posicionamentos discursivos

Eis que Perelman descobre a dialética de Aristóteles, mas a partir da Retórica. [...] estava envolvido com a investigação do raciocínio provável, a saber, quando numa discussão, **se intenta persuadir alguém a aceitar uma opinião e não outra**. [...] Ele queria saber **qual a validade do “juízo de valor”**. (Reboul, 2014, p. 244-245 – **grifos nossos**).

O posicionamento — seja ideológico, político ou de qualquer outra natureza — marca os debates fervorosos nas comunidades aditas, promovendo consideráveis mudanças comportamentais, de ordem organizacional, entre outras. Por meio da percepção que um grupo faz do outro, acintosamente, tem-se como resultado a elaboração de um conjunto de juízos, procedentes da identificação dos interesses comuns e em função dos objetivos almejados, e que eclodem na manifestação de uma *verdade*. Esta, por sua vez, contribui para a construção polêmica, propiciando a cristalização das opiniões no circuito social, elemento fundamental em qualquer

discussão de problemas. Em Amossy (2017), no que concerne à *fórmula como lar da polêmica*, concebe-se:

[...] conjunto de formulações que, devido a seus empregos num determinado momento e num determinado espaço público, cristalizam implicações políticas e sociais [...] (Krieg-Planque, 2009, p. 7 *apud* Amossy, 2017, p. 104).

Na polêmica, talvez, a característica presente nominada **dicotomização** seja o mais evidente dos movimentos, se considerarmos que promove o choque entre os discursos, naturalmente, na instauração de uma oposição mútua, já que estão distantes do consenso e comissionados em “excluir” um contradiscurso. Todavia, por outro lado, a dicotomização poderá servir de alavanca na construção de discursos plurais em espaços marcados pelo dissenso materializado.

De outro modo, pelo movimento da **polarização** (ou **divisão social**), termo modal de nossa época, essa se distingue da dicotomização. Trata-se de um fenômeno social que, por identificação, é responsável por reorganizar um determinado grupo de sujeitos em favor de uma tese perante uma questão polêmica: seja em concordância ou em oposição, contanto que se posicione. Em Amossy (2017, p. 57), nesse processo há uma distinção entre duas categorias coexistentes no ato polêmico, qualificadas como *atores* (sujeitos empíricos) e *actantes* (os quais, efetivamente, desempenham um papel).

Fato é: com base nos discursos promovidos pelos casos *in voga*, verificou-se inegáveis dissensões entre *Proponentes* e *Oponentes* transmitidas a *Terceiros*, os quais estão inseridos num dado espaço público, engajados às percepções latentes, sendo que estas acenam — ao nosso ver, segundo as causas e peculiaridades — para o despertar de *paixões* em cada auditório mobilizado.

Essas vozes concretas são tomadas numa orquestração que acaba por estabelecer dois conjuntos diametralmente opostos: não estamos mais, então, no plano da enunciação, mas no plano da estrutura actancial que envolve um Proponente e um Oponente em face de um Terceiro. Não se trata aqui de pessoas, mas de papéis: defensor da posição proposta, opositor dessa posição, ouvinte-espectador da confrontação. [...] **A polarização [...] põe também um “nós” diante de um “eles”.** (Amossy, 2017, p. 56 – **grifos nossos**).

Assim, se considerarmos os modelos didáticos pressupostos por Elias e Scotson (2000), têm-se representações ligadas ao tempo e espaço delineados, as quais estão sendo construídas e redimensionadas a todo instante por meio do poder de interdependência entre os indivíduos. Embora haja essa relação (organizada ou não), tais modelos promovem processos de coerção, os quais se ligam à forma como cada grupo é verificado: uns “melhores”, outros “menos agradáveis”. O resultado disso é uma polarização processual pautada pelo estigma.

Diretamente consignada aos movimentos de dicotomização e polarização, a característica polêmica da **desqualificação do outro**, portanto, a terceira, produz em relação ao outro a depreciação e o rebaixamento, o que poderá culminar em uma violência verbal via discurso polêmico: “é um discurso desqualificador, o que quer dizer que ele ataca um alvo [...] e que põe, a serviço dessa visada pragmática dominante – gerar o descrédito do adversário e o discurso que presumidamente sustenta [...]” (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 12 *apud* Amossy, 2017, p. 58-59). Nessa desqualificação processual, novamente em consideração às relações de poder anunciadas em Elias e Scotson (2000), os grupos passam a se ver e a serem vistos pelos outros como “melhores”, ou, alternativamente, “menos agradáveis”, “menos dignos”, “menos bons”, à guisa de uma “hierarquia classificatória”.

Outrossim, Amossy (2017, p. 17-18) infere que a dicotomia produz a polarização, de sorte que, em direção ao descrédito, ambas as características favorecem o dissenso em meio à polêmica. No todo, o que haveria de peculiar nisso? Em vias de um “confronto”, por tratar-se de uma forma diferente de julgar e ver, a dissensão polêmica também possui funções interessantes no espaço público e que perpassa um simples “desacordo” (*dissentire*). Naturalmente, na prática, os discursos antagônicos levarão os auditórios a sentir emoções, “[...] conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio” (Aristóteles, 2005, p. 97). Isto posto, é possível considerar que, à vista de um ato polêmico, emoções são insinuadas, ao passo de serem formadas, geridas, acendidas, suscitadas. Sequencialmente, passaremos a discorrê-las.

6. Assim, todo mundo tem direito a suscitar paixões

Pautados em Reboul (2004, p. 47-48), no cerne dos argumentos que visam aos melhores meios para persuadir, Aristóteles define o *ethos* (o caráter de quem ora) e o *pathos* (o conjunto de emoções¹¹ que o orador desperta em determinado auditório), ambos de ordem afetiva; e o *logos* (a lógica, o raciocínio, o caráter argumentativo). Embora seja incontestável reconhecer que o *ethos* injuntivo referenciado na DUDH acessa o gatilho polêmico nos auditórios ao potencializar argumentos que permitam balizar os ditames racionais¹² no discurso (*logos*), interessa-nos desse tripé retórico a instância do *pathos*, portanto, será a prova¹³ retórica que prevalecerá.

Do *pathos*, reconhece-se a pessoa ou um grupo de pessoas, nominado auditório. Para Perelman, o auditório figura-se como uma construção do orador e este deseja influenciá-lo por meio da argumentação, seja ele quem for (Tringali, 2014, p. 134;250). Assim, faz-se basilar que o orador conheça — e bem — o seu auditório, mas, parece-nos não ser de todo uma tarefa tão simples. Como advoga Figueiredo (2019, p. 330), “A maioria de nós se dirige aos interlocutores sem levar em conta o que de fato são. Como temos a tendência natural de ser autocentrados, muitas vezes esse olhar para o outro nos resulta difícil”.

Também, quanto à polêmica instaurada no *espaço* coabitado pelos públicos os quais escolhemos analisar, em Reboul (2004), estes podem estar amalgamados em auditórios *universais* e *particularizados*¹⁴: desse, quando o caso contempla todas as pessoas regidas pelo texto legal inequívoco, vislumbrando a realidade dos fatos para convencer; do segundo, ao dirigir-se a um determinado grupo heterogêneo, a pauta que origina o ajuntamento é concreta, passando a promover tratativas para persuadir de acordo com as preferências.

¹¹ Por convenção, em Tringali (2014), à palavra afetividade infere-se sentimento (afetividade fraca), emoção (afetividade forte e rápida) e paixão (forte e duradoura).

¹² “Mas toda deliberação deve essencialmente seguir vias racionais se quiser resolver conflitos de opinião através do uso da fala” (AMOSSY, 2017, p. 19).

¹³ Segundo Tringali (2014, p. 134), “a prova em Retórica tem um alcance peculiar: é tudo, seja o que for, que ajuda a persuadir. [...] são dialéticas e pretendem chegar, não à verdade, mas ao verossímil, não à certeza, mas à opinião.”

¹⁴ Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) denominam de *persuasiva* a argumentação feita a um auditório particular, e, de *convincente*, aquela a ser aderida por todo ser racional.

Por meio da percepção acerca das características valorizadas pelos grupos, surgem imperiosas indagações quanto a quem se dirigir, assim como as motivações, interesses e emoções a serem consideradas na aventura da persuasão. Consequentemente, por meio de afetas impressões derivadas do meio externo, o *pathos* relaciona-se à expressão de um movimento da alma, e a instância ganha robustez por meio da trajetória das paixões.

Em relação às emoções, “devem ser despertadas naqueles que julgam a validade do que o orador apresenta, haja vista que elas dispõem o homem em determinados estados mentais que influenciam na forma como ele julga uma questão” (Figueiredo; Santos Junior, 2020, p. 65). Conforme Meyer (2003), as paixões poderão ser efetivadas quando há uma “resposta ao outro”, a depender do contexto em que foram despertadas e de acordo com o sujeito a quem tomaram por identificação, anuindo ou recusando. Sendo assim, “[...] são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer [...]” (Aristóteles, 2005, p. 160); permitem favorecer um impacto à alma humana, cujo passo se encaminhe a uma ação por meio da descoberta de quais disposições e características (**disponibilidade** emocional do auditório) levarão à **identificação** com a paixão propriamente dita (Figueiredo, 2020). “Interpelado pela alma”, as sensações pululam, onde tem-se o **despertar da paixão**. Por meio dessas, uma **mudança de julgamento** é intelectualmente mobilizada, fazendo o indivíduo modificar seus juízos, e não haverá outra alternativa, a não ser a de promover uma **ação**.

No *Livro II da Retórica*, o estagirita apresenta quatorze variedades de emoções, sendo: a cólera (ira) e a calma, a amizade (amor) e a inimizade (ódio), o temor (medo) e a confiança (segurança), a vergonha e a impudência (desvergonha) — tidas por opostas —, além do favor (amabilidade), da compaixão (piedade), da indignação, da inveja, da emulação e do desprezo. Concentraremos nas paixões as quais nos interessam nas análises, segundo o *corpus*.

Passaremos, portanto, à execução do exercício anunciado. Antes disso, a fim de torná-lo didático em sua construção, optamos por dispor nosso exame segundo as especificidades conferidas aos auditórios, cuja intenção consiste em: 1) *destacar o fragmento material, objeto de polêmica*; 2) *identificar as paixões suscitadas nos auditórios, conceituando-as, avaliando a trajetória passional*

percorrida e; 3) promover aplicação de 2 em relação a 1, consoante às percepções quanto aos direitos humanos.

7. Excertos

Excerto 1 – Manifestação de mães de custodiados

Célia afirma que está com o coração na mão há um ano, desde que o filho ingressou na Penitenciária de Guareí 2, no interior de São Paulo. “A gente ficou feliz quando ele foi transferido porque estaria mais perto de casa, mas não imaginava que era desse jeito. Meu filho pede ‘pelo amor de Deus, mãe, me tira daqui porque um morreu e eu posso ser o próximo’”, lamenta. “O que o meu filho consegue contar é por alto porque quando as visitas saem, eles apanham, são torturados”. Segundo familiares ouvidos pela reportagem, os detentos são agredidos por outros na unidade, sob convivência da direção. [...] “Eu tive que fazer um escândalo para tirarem meu filho de lá, mas tem muito preso sendo oprimido e as famílias têm medo de denunciar porque têm medo de que aconteça alguma coisa com eles lá”, afirma Nádia. “Três meninos morreram lá e disseram que foi por causa do coração, sendo que eram tudo jovem e saudável”, denuncia. “Meu filho saiu de lá, mas eu penso nos outros que ainda estão, por isso abri a minha boca porque eles têm pena para pagar, mas não devem ser tratados assim, é absurdo”. [...] (Mendonça, 2022).

Excerto 2 – Manifestação da Secretaria de Administração Penitenciária SP

A Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) esclarece que a direção da Penitenciária II de Guareí não recebeu denúncias de familiares de presos sobre casos de sentenciados espancados ou com sinais de violência, como questionado pela reportagem da Ponte. A Pasta, que preza pela garantia das condições de habitabilidade e salubridade de suas unidades, está aberta ao diálogo com a sociedade civil para aprimoramento do sistema carcerário e ressocialização de todos os presos do estado de São Paulo. Os presídios paulistas recebem constantemente inspeções de órgãos e entidades, e todas as denúncias recebidas são apuradas dentro dos critérios legais. [...] (Mendonça, 2022).

8. Exercício Retórico – Análise das paixões sentidas nos excertos, segundo os auditórios definidos

Nos elementos linguísticos ressaltados nos excertos, pela paixão do **amor** (amizade) debuta-se o *gatilho polêmico*. Em Aristóteles (2005, p. 170), “admitamos que amar é querer para alguém aquilo que pensamos ser uma coisa boa, por causa desse alguém e não por causa de nós”. Logo, amam aqueles que, em consonância, se identificam com o outro, e, despretensiosamente, colocam-se em profunda disponibilidade, assim como se comportam os pseudônimos *Célia* e *Nádia* no

excerto 1. Também, sente-se amor por aqueles que comungam afinidades: amam-se os benfeitores, os pacíficos, os não injustos e os que não nos inspiram medo e que são confiáveis. Aqueles que têm os mesmos desejos e os mesmos inimigos que nós. Ora, um poder público com índice de negligente não é benquisto pelas mães, tampouco por encarcerados. *Célia* combina-se ao amor por seu filho encerrado no cárcere, se considerarmos que, segundo ela, a possibilidade de seu querido poder cumprir a reprimenda perto de seu lar é algo demasiadamente contributivo àquele, haja vista que esse percorre um processo de restabelecimento moral e social. Para *Nádia*, embora seu filho já esteja em liberdade, essa comunga das afinidades dos reclusos e famílias, em irmandade: “Meu filho saiu de lá, mas eu penso nos outros que ainda estão [...]” (Mendonça, 2022).

A paixão contrária ao amor é o **ódio** (inimizade). Diz sobre um afastamento do outro, cujas causas se dão pela cólera, o vexame e a calúnia (Aristóteles, 2005). Faz-se imperioso tecer ponderações acerca da cólera. Segundo o estagirita, “[...] a cólera, o vexame e a calúnia são as causas da inimizade [...] resulta de coisas que afectam directamente uma pessoa, mas a hostilidade também pode resultar de coisas que nada têm de pessoal: basta supormos que uma pessoa tem tal ou tal carácter para a odiarmos” (Aristóteles, 2005, p. 173). Assim, pelo despertar do amor para com os seus filhos, em virtude de um posicionamento omissivo do poder público mediante uma simplificação de discursos (que é um recurso retórico), no amontoado dos fatos aos quais tiveram algum tipo de acesso, é possível que *Célia* e *Nádia* tenham desenvolvido o ódio para com as *classes* de policiais, gestores, magistrados, justiça, *etc.*, afinal, aos olhos da *doxa*, é sugestivo o tipo de carácter de quem habita os *xadrezes*. Ou seja, ao conjecturar que “[...] o ódio também abrange toda uma classe de pessoas: toda a gente odeia o ladrão [...]” (Aristóteles, 2005, p. 173), *Célia* e *Nádia* poderão senti-lo.

Contrariamente, a SAP responde às denúncias transmitidas recorrendo à **calma**, procurando meios para apaziguar a contenda, promovendo a pacificação em um estado de espírito adornado pela justiça. Pautados em Figueiredo e Santos Junior (2020, p. 69), “[...] com os suplicantes e generosos na retribuição de um favor se é calmo”. O trecho destacado é comum em pronunciamentos oficiais feitos pelo poder público, ao acreditar não estar passando por um mal imerecido, pois, ainda que não se admita, o Estado conhece suas deficiências no tratamento de

certas demandas. Além disso, privativamente, seus representantes são atores sociais, e acredita-se que tais sabem das mazelas do tratamento penal brasileiro. Logo, é de direito do reclamante a denúncia.

As prováveis negligências denunciadas em desfavor da massa carcerária paulista fizeram com que *Célia* e *Nádia*, acometidas pela paixão da **impudência**¹⁵ (desvergonha), acionassem um canal midiático, considerando-se que, identificadas com a adversidade enfrentada pelos seus caros, desprezaram um potencial juízo de valor que lhes poderia ser prejudicial. Segundo Figueiredo (2020, p. 37), “[...] essa concepção não nos traz dor alguma, pelo contrário, cria uma indiferença que anula qualquer possibilidade de desgosto”. Para que transferissem o seu filho de presídio, a comunicante *Nádia* declara que teve que apelar para o escândalo. Completa: “[...] por isso abri a minha boca porque eles têm pena para pagar [...]” (Mendonça, 2022). Elencada por Aristóteles (2005) como paixão contrária à vergonha, a impudência é um certo desprezo acerca de vícios presentes, passados ou futuros, e que poderão ocasionar a perda da reputação.

Institucionalmente, com relação à paixão da **vergonha**, a SAP subentende —ainda que não declare — um certo mal-estar, segundo Figueiredo e Santos Junior (2020, p. 83), “[...] de faltas nossas descobertas por outrem [...]”, e que, ao tornar-se de conhecimento coletivo redundará em desonra e reputação duvidosa. Em tais relações, a opinião pública acerca da prestação regular de serviços públicos é termômetro na arena dos dissensos, e, nesse sentido, discursivamente, não se pode ser inferior. Como reflexão a respeito de um possível tratamento indigno dado aos reclusos, os quais teriam sofrido, estariam ou estarão sofrendo violência, a nota oficial remete a uma maior vergonha, quando presumida (ou constatada) a responsabilidade (culpa) estatal, o que poderá desembocar em um certo mal, seja em que tempo for (Aristóteles, 2005). Afinal, importa à SAP a manutenção de seu *status quo*.

Ainda que carregadas de certo **temor** [(medo), pois omitem seus verdadeiros nomes] e que é superado pela necessidade, *Célia* e *Nádia* amam os seus queridos, e, por isso, encontram-se

¹⁵ Em oposição, é provável que *Célia* tenha, preteritamente, sido visitada pela paixão da **vergonha** quando, minimamente, do desgosto do encerramento de seu filho no cárcere, afinal, desvelou-se que tal cometia atos reprováveis, um dissabor “[...] quer para nós, quer para as pessoas por quem nos interessamos” (ARISTÓTELES, 2005, p. 178).

indiferentes a qualquer tipo de desabono, o que, nos ditames das relações institucionais, em certa medida, também acomete a SAP. O fato de as mães dedicarem-se a relatar os fatos polêmicos de conhecimento à reportagem, demonstra a manifestação da paixão da **confiança**, pois “[...] o que nos inspira confiança é o contrário do que inspira medo [...]” (Aristóteles, 2005, p. 176). Tomadas pela identificação dolorosa, o temor que consumia *Célia* e *Nádia* foi determinante, evidenciou uma mudança em seus juízos, cujo produto foi a ação de confiar à *Ponte* as suas agonias. Suscitada, a SAP dirige-se à imprensa (intencionando o alcance social) ao perceber que o mal pode estar à espreita e poderá afetá-la, fazendo-a provar-dissabores e crises institucionais. Logo, também se submete ao veículo de comunicação.

A paixão do **temor** é contrária à **confiança**¹⁶, ainda que o gatilho tenha sido acessado pela primeira. Esta diz respeito a uma situação aflitiva, em que se desenvolve um certo arrependimento ou perturbação acerca da imagem de que um mal destruidor se aproxima, e é o que a narrativa esclarece em relação ao estado de espírito disponibilizado pelas mães, se supormos que os que porventura podem cometer injustiça — a nós ou aos que nos são caros — são temidos. Para Aristóteles (2005), as coisas que inspiram **compaixão**¹⁷, se ocorrem com os outros, também são passíveis de temor. Infere-se, então, que *Célia* pronuncia-se em aflição, haja vista o estado de perturbação em que se encontra, ao temer, em princípio, um mal em desfavor de seu filho recluso, pois há notícias de que detentos estavam sendo torturados no estabelecimento penal paulista. O familiar identifica tal situação como um ato de injustiça; ora, seu filho está sob custódia do poder público e não há como esse deliberar sobre algo. Ainda que não tenha havido a comunicação direta e efetiva de que seu filho tenha sido submetido à tortura (de outros presos ou de agentes públicos), um custodiado teria falecido. Logo, para *Célia*, a injustiça cometida contra aqueles poderá se estender ao seu querido, o que causa um medo assolador, tanto à sua existência como a dos seus. Por conseguinte, “[...] é temível tudo aquilo que tem capacidade de nos afetar negativamente” (Figueiredo; Santos Junior, 2020, p. 83). Também, pelo temor, *Nádia* declara que “[...] tem muito preso sendo oprimido e as famílias têm medo de denunciar porque têm medo de que aconteça

¹⁶ Em Aristóteles (2005), quando nos distanciamos do medo, é possível o favorecimento da confiança. Logo, são paixões também complementares.

¹⁷ Segundo Covarrubias Correa (2020), por identificação, medo e compaixão estão em simetria.

alguma coisa com eles lá [...]” (Mendonça, 2022), ou seja, pela situação descontrolada, sente-se um risco aos demais reclusos e familiares. Rotineiramente, em um ambiente estritamente penitenciário, os policiais testemunham o sofrimento experimentado pelas mães dos reclusos. Esses sabem que tanto eles quanto as suas famílias estão sujeitos às mesmas mazelas de ordem social e moral: a lei não prevê tratamento diferenciado ao considerado errante, e, no caso de injustiça praticada, o sofrimento é imerecido. Em virtude disso, tais servidores poderão desenvolver certo temor. Identificam, também, no público de mães valores em comum, como por exemplo, a proteção aos seus queridos. Logo, sofrimento semelhante não desejam para si. Embora representem uma instituição (e que não está imune de sofrer temor), não se deseja esse “mal destrutivo ou doloroso” (Figueiredo, 2020, p. 37). Em consequência, abre-se um caminho à compaixão, afinal, não merecemos o infortúnio.

Nesse trajeto de gatilhos de paixões que se alternam no decorrer de ambos os excertos, em oposição ao **temor** (ainda que com certa brevidade), *Célia* novamente exprime a paixão da **confiança** (segurança). No turbilhão dos murmúrios coletados, informada de que seu filho recluso seria transferido para outra unidade penal, a genitora foi tomada de grande felicidade, o que manifestou nela a disponibilidade em confiar em pessoas, situações e coisas, ajuizando que seu querido se livraria do sofrimento de possíveis agressões. Mais, corroboraria com o processo de ressocialização daquele, pois estaria próximo à família, sentindo-se amado e protegido. Então, nota-se a expressão de uma relação assimétrica: Célia não detém meios para proteger o filho instalado no cárcere à disposição de autoridades, sendo que, para coibir um mal vizinho, carece de outros recursos. Qual a ação? Confiar no poder público. Ou seja, vislumbra-se uma *esperança de salvação*, na qual, parafraseando o estagirita, as coisas as quais podem salvar, encontram-se próximas de nós e as que nos amedrontam estão distantes, e, até mesmo, inexistem (Aristóteles, 2005). Além disso, Aristóteles (2005, p. 176) advoga ainda que é possível confiar à medida que nos distanciamos do medo. Por essa identificação, a SAP se coloca às ordens de todos no diálogo acerca da garantia de direitos fundamentais, bem como declara que inspeciona e acompanha seus edifícios, além de apurar as denúncias com o rigor da lei. Assim, a confiança vem “[...] acompanhada de expectativa, porém, de que exista uma solução a uma possível adversidade iminente” (Figueiredo; Santos Junior,

2020, p. 72), mais, “infundem, pois, confiança [...] a possibilidade e a disponibilidade de socorros numerosos e grandes [...]” (Aristóteles, 2005, p. 176).

Em virtude de tal **confiança**, presente também está a paixão do **favor** (amabilidade), uma vez que *Célia* e *Nádia*, ao promoverem a reclamação, não carregam a pretensão de galgar algum benefício para si, mas sim, para os encarcerados. Pautados em Aristóteles (2005, p. 183), “[...] aquele que o faz diz que faz um favor a alguém que tem necessidade, não em troca de alguma coisa, nem em proveito pessoal, mas só no interesse do beneficiado”. As personagens acompanham a situação, pautadas pelo sentimento de pena e dor em meio a uma necessidade urgente de seus queridos, o que se consolidou como disponibilidade emocional, através de uma identificação trazida em virtude do sofrimento daqueles (e que também é o delas). Tais necessidades são desejos, que, quando não sanados, são experimentados por ambos os lados, caso recorrente entre aqueles que sofrem maus tratos e que estão em perigo (Aristóteles, 2005), o que nos parece ser o plano, afinal, “[...] não devem ser tratados assim, é absurdo” (Mendonça, 2022). Mediante a demonstração de uma necessidade extrema, formalizada no fragmento em investigação, a voz (ativa) de *Célia* e *Nádia* poderá —bem mais facilmente — se fazer ouvida, se comparada à de um “transgressor encarcerado” não notado, socialmente.

Em nota, a SAP é favorável a garantir meios para que os custodiados tenham a devida ressocialização. Assim como os familiares, a SAP lança mão da paixão do favor ao externar o discurso de que tem interesse na dignidade do necessitado (Aristóteles, 2005) e sem mensurar proveito algum. Entretanto, por seu caráter formal, o posicionamento da SAP pode soar dúbio. Nessa esteira de argumentos, pode não ser percebido como favor. Aristóteles (2005) esclarece que:

Também se torna claro a partir de que argumentos é possível recusar um favor e pôr em evidência os mal-agraçados afirmando que, ou foi só no interesse deles que prestaram ou prestam um serviço (e isto, na nossa definição, não era um favor), ou que aconteceu por acaso, ou por força das circunstâncias; ou que o serviço é apenas uma restituição, não uma dádiva, e que tanto se fez sabendo, como não sabendo; em ambos os casos tratou-se de uma permuta, e portanto não deveria considerar-se favor” (Aristóteles, 2005, p. 183-184).

Paira a dúvida. Logo, denota uma relação assimétrica.

Célia conclama a paixão da **compaixão** (piedade), pois acredita que um mal possa afligi-la. Não só a ela, mas também, ao seu filho (a quem ama), caso as torturas intracárcere comunicadas se

estendam — “[...] atinge aqueles que julgamos não ter merecido tal mal” (Figueiredo; Santos Junior, 2020, p. 84). Pelo **temor** [retomado], na qualidade de genitora, a personagem sente a dor do outro (afinal, esta poderia ser a nossa), o que redundava, por simetria, em identificação, pois, em Aristóteles (2005, p. 175), “[...] são temíveis todas as coisas que inspiram compaixão, quando acontecem ou estão para acontecer aos outros”. *Célia abre aspas* para o desgosto e a temeridade de seu filho preso. *Nádia* aventa que alguns detentos haviam falecido, provavelmente, por negligência. Em aplicação com Aristóteles (2005, p. 186), também por meio de gestos e vozes, o pedido por piedade é reforçado, afinal, o mal se avizinha.

Considerações finais

De acordo com as análises realizadas, pudemos verificar que tais interações no espaço público decorrem segundo os valores peculiares socialmente partilhados, em conformidade com um posicionamento manifestado em causa própria. A polêmica decorre de um impasse acerca de uma questão de interesse público.

À vista disso, em relação à polêmica inaugurada, a percepção de uma carência de direitos positivados em um ambiente estritamente carcerário promove tal condição, notadamente, se as possíveis negligências recebem a aderência do poder público, o qual, por vezes, utiliza-se da simplificação discursiva como recurso retórico, e que poderá ressoar como omissão.

As vozes de familiares se inserem nos blocos antagônicos, passando a destacar o choque nos discursos frente a um argumento institucional apresentado, cuja raiz é o debate sobre a dignidade. Pelo aspecto da polarização, os sujeitos dividem-se em grupos, os quais comungam de uma mesma tese: familiares denunciam omissões; as mesmas que o poder estatal pública desconhecer. O resultado é um convite à coparticipação de terceiros no embate mediado pelo dissenso.

Verificadas a polêmica e as características assentadas, os auditórios contemplados passaram a emitir emoções. O despertar do **amor** mobilizou o sentir de outras paixões. Em oposição, também se sentiu **ódio**, quando expostas as negligências acusadas. Entretanto, em consideração ao teor das denúncias, mas, indiferente a quaisquer juízos emitidos, o público de mães se revestiu da paixão da **impudência**. Esta veio acompanhada de sua oposta, a **vergonha**: 1) às mães, pois é natural que paire

um questionamento moral a quem se encontre encarcerado; 2) à SAP, por protagonizar escândalos públicos.

As relações passionais se deram também por meio do **temor** (medo), e é provável que esta tenha sido a paixão mais acionada, servindo de antecessora e propulsora de outras. Por meio do temor (seja esperado ou sentido), ambos os auditórios revelaram a **confiança** no veículo midiático em publicitar as posições em desacordo, e, em especial, por causa de seus caros, familiares confiaram no poder público como única alternativa. Em identificação, por meio do discurso de **calma** emitido, os estados inflamados tenderam à pacificação, ligando-se à **compaixão** e ao **favor**. Logo, em simetria, confia-se, fazendo cessar o temor, afinal, trata-se de pauta de direitos positivados, fundamentais.

As manifestações das paixões são marcadas a depender do contexto e posicionamento dos interlocutores, sendo que estes aguardam o consenso social para suprimir um conflito. Contudo, o consenso não seria a função principal da polêmica, uma vez que a coexistência do dissenso — resultante da divisão das opiniões — é promotora de reflexões acerca de questões notáveis no espaço público, as quais poderão ser melhor decifradas, exatamente, por meio de uma “gestão do desacordo”.

Referências

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. Tradução Mônica Magalhães Cavalcanti; Rosalice Botelho Walkim Souza Pinto. São Paulo: Contexto, 2017.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FIGUEIREDO, M. F. Ampliação e aplicabilidade analítica da “trajetória das paixões”. In: FIGUEIREDO, M. F.; GOMES, A. M.; FERRAZ, L. (Org.). **Trajетória das paixões**: uma retórica da alma. Franca: Unifran, 2020. p. 29-55.

FIGUEIREDO, M. F.; SANTOS JUNIOR, V. F. Uma incursão ao *pathos*: o método aristotélico de descrição das paixões e a relação hierárquica delas emanada. In: FERREIRA, L. A. (Org.). **Inteligência retórica: o pathos**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 65-88.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 73-74.

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MENDONÇA, J. Mães contam que filhos são espancados e abusados por outros presos no interior de SP. **Ponte**, São Paulo, 11 abr. 2022. Disponível em: <https://ponte.org/maes-contam-que-filhos-sao-espancados-e-abusados-por-outros-presos-no-interior-de-sp/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MEYER, M. Aristóteles ou a retórica das paixões. (Prefácio). In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão [revisão da tradução Eduardo Brandão]. 3. ed. São Paulo: WMG Martins Fontes, 2014.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRINGALI, D. **A retórica antiga e as outras retóricas**: a retórica como crítica literária. São Paulo: Musa Editora, 2014.

A INSERÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR ARGUMENTATIVO SOBRE O ACIDENTE NUCLEAR NA USINA DE CHERNOBYL

Ana Cácia Santos¹

Resumo: O presente estudo visa analisar a relevância da promoção da argumentação no Ensino Médio por meio de atividade com júri simulado, realizado em uma aula da disciplina de Laboratório de Aprendizagem em uma escola estadual da rede pública de Sergipe. A atividade teve início com a exibição de um documentário sobre o acidente nuclear na usina de Chernobyl, ocorrido em 26 de abril de 1986. Na aula seguinte, os alunos foram desafiados a participar de um júri simulado, para o qual a turma foi dividida em três grupos. Um grupo ficou responsável pela defesa das ações dos gestores públicos em relação ao ocorrido, outro grupo teve a incumbência de acusá-los, e o terceiro grupo atuou como júri popular. Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso. Os resultados demonstram que os participantes desenvolveram habilidades argumentativas dialógica/dialogal de forma eficaz, utilizando conhecimento científico tanto para argumentar quanto para contra-argumentar em suas respectivas alegações e defesas.

Palavras-chave: argumentação; aprendizagem; efeitos das radiações ionizantes; ensino médio.

Abstract: The present study aims to analyze the relevance of promoting argumentation in high school through a mock trial activity conducted during a Learning Laboratory class at a public state school in Sergipe, Brazil. The activity began with the screening of a documentary about the nuclear accident at the Chernobyl power plant, which occurred on April 26, 1986. In the following class, students were challenged to participate in a simulated trial, for which the class was divided into three groups. One group was responsible for defending the actions of public officials regarding the incident, another was tasked with accusing them, and the third acted as the jury. This study adopts a qualitative approach, with an emphasis on case study methodology. The results show that participants effectively developed dialogical argumentative skills, using scientific knowledge to support and refute arguments in their respective roles.

Keywords: argumentation; learning; effects of ionizing radiation; high school.

¹ Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe - SEDUC-SE
Divanizia do Nascimento Souza
Universidade Federal de Sergipe- UFS-SE

Introdução

O ato de comunicar-se, socializar e dialogar é uma necessidade essencial do ser humano. Essa capacidade é vital para o desenvolvimento pessoal e para as nossas interações com o mundo e com as pessoas ao nosso redor. Quando nos relacionamos com os outros, muitas vezes expressamos nossos pensamentos, entendimentos e conhecimentos.

A sociedade atual exige que nos posicionemos de forma crítica e reflexiva, especialmente no âmbito político e social, o que resulta na necessidade de sermos capazes de argumentar de maneira fundamentada (Pacífico, 2016). O ambiente escolar, nesse sentido, desempenha um papel fundamental ao incutir nos alunos o gosto pela argumentação e a capacidade de expressarem-se de forma crítica e fundamentada.

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está ancorada no desenvolvimento de habilidades e competências². No que diz respeito à argumentação, este documento aborda sobre a argumentação na competência geral sete³, que evidencia a importância de os alunos desenvolverem a capacidade de argumentar de maneira crítica e fundamentada, com base em dados e evidências, promovendo o diálogo construtivo e o respeito a diversos pontos de vista.

No Novo Ensino Médio (EM), conforme proposto pela BNCC, o currículo está dividido em duas partes: Formação Geral Básica (FGB) e Parte Diversificada (PD). Dentro da PD, no estado de Sergipe, um dos componentes curriculares oferecidos é o Laboratório de Aprendizagem, cujo objetivo é expor os alunos à história, tecnologia e evolução da ciência ao longo do tempo, com a finalidade de introduzir os estudantes ao universo científico (Sergipe, 2021).

Diante do exposto, o presente estudo foi realizado no contexto das aulas dessa disciplina em uma turma da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública de Sergipe. Nas atividades os

² “Competência a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, que se apoia em conhecimentos específicos, mas não se limita a eles”. (Azevedo, 2013, p. 41)

³ “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, P.9)

alunos se situaram imersos em questões socio-científicas ao assistirem a documentários sobre os efeitos da radiação no meio ambiente e no corpo humano. Um dos documentários foi sobre o desastre nuclear na usina de Chernobyl, localizada na cidade de Pripyat, na Ucrânia.

O outro documentário foi sobre o acidente radioativo ocorrido na cidade de Goiânia, no Brasil. A escolha do documentário sobre Chernobyl para o júri simulado foi motivada pelo elevado nível de interação dos alunos durante a exibição, quando se manifestaram por meio de questionamentos e opiniões sobre as decisões tomadas pelas autoridades públicas das cidades afetadas pelo desastre e países envolvidos.

Os questionamentos motivaram que eles pesquisassem sobre o tema. Com base nisto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: É possível mobilizar aspectos da argumentação dialógica nos alunos da primeira série do Ensino Médio por meio de um júri simulado? Para responder a esta questão, foi necessário estabelecer o seguinte objetivo: analisar a relevância da inserção da argumentação no Ensino Médio através de um júri simulado⁴, promover a argumentação como conteúdo e prática discursiva essencial na formação dos estudantes. Partiu-se da hipótese que o júri simulado enquanto ferramenta educacional pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e argumentativo dos alunos.

1. Argumentação no Ambiente Escolar

A comunicação humana sempre desempenhou um papel primordial nas relações interpessoais humanos e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Conforme Scarpa,

Argumentar é expressar razões sobre o que pensamos ou fazemos. Assim, compreender a argumentação é importante tanto para formularmos boas razões para as afirmações proferidas, quanto para avaliarmos as razões fornecidas por outros sobre suas ideias e ações. (Scarpa, 2015, p.18)

⁴ “O júri simulado é uma prática de ensino que valoriza o diálogo, o respeito e sobretudo a autonomia dos educandos na exposição e argumentação de suas ideias, tanto de forma coletiva quanto individual”. (Palmas et al, 2023, p. 44)

O ato de argumentar sobre algo nos permite expor nossas ideias, como também persuadir o outro, pois quando estamos dialogando sobre determinado assunto queremos que nossa verdade ou nosso ponto de vista se sobressaia no diálogo. Em um diálogo argumentativo sempre haverá um discurso e contradiscursos (Morais, 2023).

Neste contexto, a argumentação dialógica é essencial por promover uma troca estruturada e colaborativa de ideias. Diferente do modelo unilateral de Toulmin (2021), que expõe apenas um ponto de vista, ela exige mais elementos para fortalecer os argumentos, já que os componentes básicos propostos por Toulmin não garantem a robustez argumentativa (Erduran et al., 2004). Assim, a argumentação dialógica distingue-se pela troca ativa de diferentes perspectivas, permitindo que os interlocutores, por meio do diálogo, aperfeiçoem e confrontem suas ideias e raciocínios.

Esse tipo de argumentação vai além da simples defesa de uma posição; trata-se de um processo dinâmico que possibilita a construção coletiva do conhecimento e a resolução de divergências. Para Plantin (2008, p. 64), “a argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo”.

É notório que a argumentação no seu modelo dialogal se revele como uma ferramenta poderosa em diferentes contextos, por possibilitar o debate entre as pessoas, discussões sociais e de ideais convergentes ou não, em que o confronto de pontos de vista amplia a compreensão e facilita a busca por solução corretas a partir de argumentos alicerçados em conhecimento científico.

Segundo Boyer (1995), saber argumentar é, antes de tudo, saber posicionar-se em relação à opinião de um adversário. Para nos posicionarmos contra ou a favor de determinado assunto, é necessário estar em contato com outras perspectivas e, muitas vezes, essas perspectivas são divergentes da nossa. Por isso, um argumento precisa ser sólido para que o ponto de vista seja considerado.

Metodologia

Este estudo qualitativo foi realizado com uma turma da 1ª série de um colégio de tempo integral da rede estadual de Sergipe, durante as aulas do Laboratório de Aprendizagem, parte do currículo diversificado. Os alunos assistiram a dois documentários: um sobre o acidente nuclear de Chernobyl (1986), que causou grande liberação de material radioativo, e outro sobre o acidente com césio-137 em Goiânia (1987), que evidenciou os efeitos da radiação no corpo humano. Em seguida, participaram de um júri simulado, dividido em três grupos: acusação, defesa dos gestores públicos e júri popular. A professora de Física atuou como juíza no julgamento. Esta pesquisa é um estudo de caso, pois conforme o entendimento de Ponte (2006, p. 2), esse tipo de estudo representa:

Uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de certo fenômeno de interesse. (Ponte, 2006, p.2)

O entendimento de Ponte reforça a caracterização deste estudo, pois a investigação envolveu um grupo específico de alunos, inseridos em uma realidade escolar igualmente particular. As ações e observações realizadas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1995) e do modelo de argumentação dialogal de Plantin (2005). Para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes pelos quais os alunos são identificados são fictícios.

Resultado e discussões

Os três grupos do júri simulado foram formados por sorteio, e cada um escolheu um aluno ou aluna para atuar como advogado durante o julgamento. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1995), seguiu três etapas. Na pré-análise, organizamos o material coletado para compreender as falas e a estrutura dos discursos. Na exploração do material, classificamos as falas em defesa e acusação, identificando categorias como argumentos, contra-argumentos, defesa do ponto de vista e elementos emocionais.

Por fim, na etapa de interpretação, analisamos os dados à luz dos objetivos da pesquisa, observando a habilidade dos alunos em construir argumentações opostas e como isso contribuiu para o diálogo entre os grupos sobre o acidente nuclear de Chernobyl.

Inicialmente, os alunos reuniram-se por 30 minutos para refletir, discutir e preparar as suas defesas. No grupo do júri popular, um dos alunos foi selecionado para exercer o papel de relator do julgamento. Vejamos as falas iniciais da acusação:

Caríssimos advogados e júri,

Precisamos refrescar a memória de vocês sobre esse acidente devastador.

O acidente na usina aconteceu em 26 de abril de 1986, quando o reator 4 da usina nuclear de Chernobyl explodiu e lançou centenas de material radioativo na atmosfera. O acidente ocorreu às 23 h, e o acontecimento foi resultado de falha humana, uma vez que os operadores do reator descumpriram diversos itens do protocolo de segurança da usina.

Caros jurados, os primeiros a alertarem a comunidade internacional de que algo havia acontecido na União Soviética foram os suecos. Eu questiono vocês (o governo), por que vocês admitiram que o acidente aconteceu dois dias depois, em 28/04/1986? Até esta data os soviéticos trataram de esconder o que havia realmente acontecido, isso aconteceu porque estavam temendo os impactos disso para reputação do país.

Após esse resgate do acontecido, vamos voltar aos fatos que nos trouxe a esse julgamento. Ilustríssimo, representante dos gestores, o que aconteceu de fato em 26 de abril de 1986? Por que a antiga União Soviética tentou esconder e impedir que o mundo soubesse desse desastre? (Advogada Flor)

Defesa:

Excelentíssimos,

No ano de 1986 no dia 26 de abril ocorreu o acidente nuclear de Chernobyl; estão acusando o meu cliente, o governo de negligência por omitir o desastre que aconteceu, essa omissão aconteceu por conta de outra guerra contra os Estados Unidos, a chamada “Guerra Fria”. Esse

fato ocorreu para não assustar a população, e quando o governo descobriu a magnitude do problema eles tentaram evacuar a cidade para não causar mais mortes, medo na população. Para conseguir controlar o problema foram chamados vários reservistas e foram disponibilizados vários equipamentos de segurança. (Advogado Cravo)

Para Plantin (2005), a argumentação se manifesta na interação dialógica quando há a presença de opiniões divergentes. Essa dinâmica pode ser observada nas defesas e acusações formuladas pelos alunos.

Na análise das falas iniciais dos grupos de defesa e acusação, nota-se que o diálogo argumentativo é impulsionado por questionamentos. São essas interrogações que conduzem a interação entre os alunos, e que despertam neles o senso crítico em relação à problemática apresentada. Conforme Kuhn (2010, p.813)

o argumentador deve simultaneamente processar a contribuição do outro e antecipar sua própria resposta a ela e fazê-lo sucessivamente ao longo do que pode se tornar uma sequência estendida de alternância de turnos. (Kuhn, 2010, p.813)

Os alunos inicialmente recorreram às fontes de pesquisas científicas para derrotar ou enfraquecer os argumentos opostos, como também trouxeram as opiniões do grupo acerca do que estavam incumbidos de fazer para mostrar que seus argumentos eram plausíveis e fortes.

É evidente nas falas dos alunos que os argumentos de acusação proporcionaram à defesa a oportunidade de desenvolver estratégias eficazes para se defender e rebater as observações da parte oposta. Além disso, esses argumentos também permitiram o avanço do julgamento, possibilitando a realização das próximas etapas.

Dando seguimento ao julgamento, o grupo de acusação pediu a fala e apresentou alguns contra-argumentos à defesa apresentada anteriormente. Vejamos a seguir:

Acusação:

Alguns pontos são relevantes e não podem ser ignorados. Os governantes são culpados, não informaram a população no tempo certo sobre o grau de

periculosidade a que estava exposta, que aquela radiação exposta poderia acabar com a vida dela.

Muitas dessas mortes poderiam ser evitadas, caso tivesse sido alertada e retirada da cidade no tempo correto. Esconder da população foi um erro profundo.
(Advogada Flor)

Defesa:

Meus clientes não queriam assustar a população. Disponibilizamos equipamentos de proteção para os trabalhadores e transporte para que eles construíssem o sarcófago em segurança. Nossa intenção era salvar a população, não sabíamos da gravidade do problema.

Não escondemos da população por negligência ou para matá-los, apenas para protegê-los.

Meritíssimos, ressaltados que o governo não sabia das consequências que esse desastre iria trazer, pois algo assim nunca tinha acontecido. O que tínhamos era falta de informação sobre o nível do problema que estava a nossa frente. Nunca pensamos em manter ou não a reputação. Como a gente iria se precaver de algo que não conhecíamos? (Advogado Cravo)

Acusação:

Agindo imediatamente, retirando a população da cidade. Dando suporte à população logo após a explosão, por que não fizeram isso? Por que horas depois de saber do ocorrido não tomaram as medidas cabíveis? Eram vidas que estavam em jogo. Seres humanos como vocês que tinham o direito de viver.

Sem mais! (Advogada Flor)

Defesa:

Recebemos a informação que tinha acontecido um incêndio e não uma explosão, meu cliente não sabia que tinha radiação se espalhando pelo ar. Quem desligou o sistema de segurança para realizar o teste foram os cientistas e não o governo, pois

não sabíamos nada sobre ele. Ressaltamos que esse desastre se deu por falha humana e não governamental.

Peço que o júri analise corretamente as provas que aqui estão apresentadas e considerem os meus clientes inocentes. Haja vista que eles também foram vítimas dessa tragédia.

Sem mais! Obrigada a todos pela atenção. (Advogado Cravo)

Parecer no júri,

Caríssimos, diante das provas expostas aqui pela defesa e pela acusação, nós jurados sentenciamos os gestores públicos como culpados, haja vista que eles demoraram a evacuar a cidade, não foram transparentes com a população e nem com os países vizinhos. Muitas mortes poderiam ser evitadas. (Júri Margarida)

Segundo Moraes (2023), a argumentação é uma forma de contribuir para o estudo dos conflitos, em que as ideias reforçam as implicações daqueles envolvidos, mesmo que tais ideias não sejam convenientes para a resolução do conflito. O autor defende que sempre haverá uma resposta a ser dada durante o processo argumentativo. Abreu (2009, p. 10), corroborando com Moraes (2023), nos diz que argumentar é “saber integrar-se ao universo do outro”. Plantin (2005, p. 54) nos diz que

A argumentação pode ser entendida de maneira estendida, de modo a englobar não apenas a interação dialogal propriamente dita, mas também aspectos polifônicos e intertextuais. Essa perspectiva ressalta um elemento central do processo argumentativo: a articulação entre discursos contraditórios. (Plantin, 2005, p. 54, tradução das autoras)

Não há dúvidas de que os argumentos e contra-argumentos dos alunos surgiram em torno de questões levantadas pelos oponentes. Através de pesquisas feitas pelos alunos e perguntas para inibir o oponente, o diálogo fluiu, mediando todo o processo argumentativo do julgamento, sendo fundamentado tanto em conhecimentos científicos como no senso comum.

Considerações finais

O júri simulado não apenas promoveu o uso da argumentação, mas também incentivou o diálogo, a criticidade, a autonomia, a ousadia, o pensamento científico e a capacidade de cada aluno

expressar e defender os seus pontos de vista sobre o tema abordado em aula. Essa experiência revelou-se uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes, além de fomentar a reflexão sobre aspectos históricos e sociais de relevância global.

Assim, pode-se concluir que a promoção da argumentação na educação básica permite que os alunos aprendam de maneira significativa, compreendendo como o conhecimento científico é produzido e desenvolvido na comunidade científica.

Referências

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. ed. São Paulo, 1995.

BOYER, A. De usu argumentorum. *Hermes*, n. 15, v. 1, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

ERDURAN, S.; SIMON, S.; OSBORNE, J. TAPping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for study science discourse. *Science Education*, v. 88, n. 6, p. 915-933, 2004.

KUHN, D. Teaching and learning science as argument. *Science Education*, v. 94, n. 5, p. 810-824, 2010.

MORAIS, R. D. O modelo dialogal da argumentação e as emoções. *Rétor*, v. 13, n. 2, p. 25-42, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.61146/retor.v13.n2.197>. Acesso em: 25 set. 2024.

O DESASTRE de Chernobyl. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=luLyCsLnCFA>. Acesso em: 09 maio 2023.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. 1. ed. Coimbra: Gracio, 2016. p. 191-212. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/pessoal/pdf/DaEpistemologia.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

PALMAS, F. M. O.; BOMFIM, K. P. P.; MALAFAIA, N. Júri simulado como estratégia de ensino aprendizagem no curso de fisioterapia: relato de experiência. *Diálogos & Ciência*, v. 2, n. 3, p. 43-48, 2023.

PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: PUF, 2005.

PLANTIN, C. *Argumentação: histórias, teorias e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, v. 25, p. 105-132, 2006.

SCARPA, D. L. O papel da argumentação no ensino de ciências: lições de um workshop. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 15-30, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s02>.

SERGIPE. *Referencial Curricular*, 2021. Disponível em: https://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DISCURSO, HISTÓRIA E SUBJETIVAÇÃO: EFEITOS DE SENTIDO SOBRE A MULHER A PARTIR DA ANÁLISE DA SÉRIE *DICKINSON*

Ana Júlia Oliveira Vilela¹

Resumo: Este estudo buscou verificar o imaginário constituído sobre a mulher, a partir da série *Dickinson*, que retrata a vida e obra da poetisa Emily Dickinson. A partir dos conflitos enfrentados pela protagonista em um contexto machista e misógino no século XIX, buscou-se compreender os modos de inscrição das identificações de gênero e sexualidade no processo de constituição do sujeito. Assim, por meio da Análise de Discurso Francesa de base materialista e pautando-se nos pressupostos de Pêcheux (2009), Orlandi (2010, 2020) e Zoppi-Fontana e Ferrari (2017), a pesquisa analisou o processo de subjetivação das posições-sujeito mulher e escritora, bem como os mecanismos de silenciamento e opressão que regulam a mulher da época. Logo, ao enunciar sobre o seu corpo, suas escolhas e os seus desejos, Dickinson reflete sobre a necessidade de se conquistar um lugar de fala frente à opressão exercida pelo patriarcado e pelo machismo da sociedade da época.

Palavras-chave: mulher; sujeito; práticas de resistência; análise de discurso.

Abstract: This study aims to verify the imaginary constituted about women, based on the *Dickinson* series, which portrays the life and work of the poet Emily Dickinson. Based on the conflicts faced by the protagonist in a sexist context in the 19th century, we sought to understand the ways in which gender and sexuality identifications are inscribed in the process of subject constitution. Thus, through French Discourse Analysis and based on the assumptions of Pêcheux (2009), Orlandi (2010, 2020) and Zoppi-Fontana and Ferrari (2017), the research analyzed the process of subjectivation of the subject positions of women and writers, as well as the mechanisms of silencing and oppression that regulate women at the time. Therefore, when enunciating about her body, her choices and her desires, Dickinson reflects on the need to conquer a place of speech in the face of the oppression exercised by the patriarchy and sexism of the society of the time.

Keywords: woman; subject; resistance practices; discourse analysis.

¹ Universidade Estadual de Goiás – UEG
Anderson Braga do Carmo
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Introdução

Este estudo busca refletir sobre os efeitos de sentido constituídos para um imaginário acerca da mulher, a partir da construção social observada na série de comédia e drama histórico *Dickinson* (2019), disponível na plataforma de *streaming Apple TV+*.

A série, que “não trata de uma biografia comum, mas sim de uma analogia fantasiosa” (Vianna, 2019), retrata a vida e obra de Emily Dickinson, uma escritora norte-americana que viveu em Massachusetts no século XIX. E, embora pouco conhecida em vida, é considerada na atualidade uma das figuras mais relevantes da poesia americana, sendo alvo de estudos contemporâneos que buscam compreender sua obra e os dilemas históricos e pessoais que permeiam sua produção literária. Assim, a série tem sido um significativo veículo de discussão sobre a biografia da autora, e configura-se como o *corpus* de análise desta pesquisa, que intenta analisar o imaginário social, as problemáticas e os conflitos vivenciados pela autora.

Desse modo, para a realização deste estudo mobilizamos a Análise de Discurso Francesa de base materialista, proposta por Pêcheux (2009), a qual considera a relação entre sujeito, história e ideologia para a constituição dos sentidos. Ademais, conceitos como de formação imaginária, formação discursiva, posição-sujeito, condições de produção e vários outros foram essenciais para que pudéssemos constituir o dispositivo analítico desta pesquisa e verificar o que é ser mulher no século XIX, além dos aspectos políticos e ideológicos que afetam o discurso da personagem, na relação com a língua e com a história (Orlandi, 2010, p.21).

Nessa direção, verificamos as regularidades discursivas que constituem um imaginário sobre a mulher, a partir de recortes discursivos que elucidam o processo de subjetivação da protagonista e outros processos de significação estabelecidos pelas condições de produção da época. Vale destacar que, se analisamos a série em recortes, é pelo fato de compreendermos estas unidades como fragmentos simbólicos da manifestação ideológica dos sujeitos e das condições históricas dos acontecimentos presentes nas cenas em análise.

Em face ao exposto, buscamos entender como discursivamente são trabalhadas e apresentadas as representações sobre a mulher no seriado, estabelecendo como objetivos específicos: a) refletir sobre os efeitos de sentido constituídos para um imaginário sobre a mulher

na série *Dickinson*; b) identificar os mecanismos de resistência materializados no discurso da protagonista, a partir da posição-sujeito mulher escritora; c) entender o papel das condições de produção na determinação das ações e acontecimentos vivenciados pela protagonista; e d) compreender os modos de inscrição das identificações de gênero e sexualidade no processo de constituição discursiva do sujeito.

Para tanto, o conceito de formação discursiva, definido por Orlandi como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2010, p.43), foi fundamental para este estudo, pois possibilitou compreender que os sentidos sempre são determinados ideologicamente e de forma simbólica. Assim, a pesquisa buscou identificar as formações discursivas que operam para silenciar ou potencializar a voz de Emily enquanto mulher e escritora, buscando sua resistência diante de uma sociedade que privilegia o homem, visto que analisamos recortes discursivos que contemplam os dilemas da protagonista na interação com outras personagens, e assimilando como os discursos sociais e históricos moldam as identidades e as possibilidades de ação do sujeito (Orlandi, 2020)

Por outro lado, verificamos que a resistência é parte integrante do processo de identificação (Pruinelli, 2020), uma vez que o sujeito precisa resistir a determinadas filiações ideológicas para assumir outras, configurando um ato político. Assim, vemos surgir nos discursos presentes na série um conjunto de contradições que constituem o sujeito e fazem emergir sentidos, tal como estabelece Zoppi-Fontana (2018):

[...] processos de produção de sentido e do sujeito, que tanto reforçam o imaginário social quanto irrompem como acontecimento, abrindo brechas sociais e discursivas para o deslocamento de sentidos e a emergência de novas modalidades de subjetivação. (Zoppi-Fontana, 2018, p.2)

Dessa forma, ao afirmarem-se esses sujeitos não apenas falam, mas agregam legitimidade ética e política à sua enunciação, ganhando autoridade e conquistando assim um “lugar de fala”. Para Zoppi-Fontana e Ferrari (2017), a resistência manifesta-se nos momentos em que as normas sociais são desestabilizadas, permitindo o surgimento de novas subjetividades. Logo, essas rupturas criam espaços para que sujeitos historicamente silenciados possam se enunciar, reivindicando

reconhecimento e legitimidade política, o que é possível observar na série diante de sua resistência frente aos silenciamentos vivenciados por Emily, sobre seu corpo e sua escrita, frente às imposições fundadas pelas figuras do pai, do irmão e da mãe.

Assim, *Dickinson* retrata a vida de uma mulher que desafia os papéis sociais tradicionais da época, nos colocando diante da importância que uma produção audiovisual tem para possibilitar uma oportunidade para refletir identificações de gênero e sexualidade, permitindo um olhar contemporâneo sobre os desafios enfrentados por Dickinson em uma sociedade patriarcal, misógina e repressora do século XIX, destacando os conflitos entre sua condição de mulher e escritora e as limitações impostas por esse contexto histórico à luz do campo dos estudos da Análise de Discurso. Desse modo, acessamos as memórias da autora, as quais são utilizadas para legitimar os processos de subjetivação do que é ser mulher e escritora na época.

Análise e discussão

Para a constituição do nosso gesto de leitura, selecionamos duas sequências discursivas, apresentadas no espaço deste texto enquanto recortes. Vejamos a primeira.

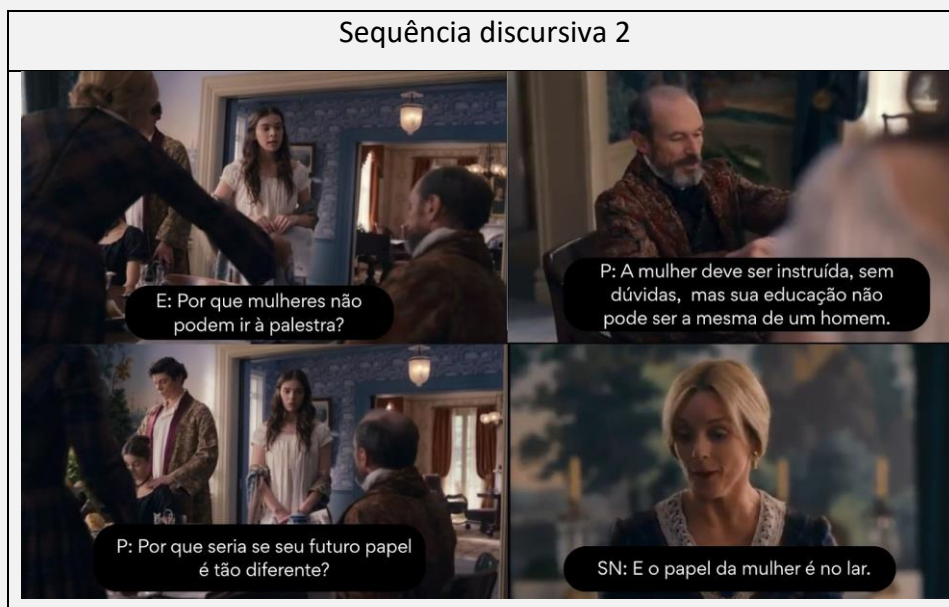


Fonte: Apple TV+ (2019).

A partir do recorte em tela, no qual elucida-se um diálogo entre Emily e seu pai, vemos que este estabelece um lugar de interdição para a manifestação da protagonista se constituir como escritora. Para além da opressão, mostra-se a inscrição do pai em uma formação discursiva machista, o que é endossado pela fala do sujeito ao impor como castigo a limpeza de um cômodo da casa. A partir do posto, compreendemos a manifestação de um equívoco, visto que o pai entende os serviços domésticos como lugar de punição, o que denuncia a sua visão sobre a mulher na sociedade. Desse modo, no batimento do real da língua com a contradição posta pela ideologia e pela história, entendemos que limpar a cozinha projeta uma dissimetria de poder que recai sobre os lugares sociais impostos aos sujeitos, tendo como base do funcionamento o recorte de gênero.

Assim como descrito no trecho, é possível observar nesta sequência discursiva a manifestação de um discurso autoritário, balizado por um poder de ordem patriarcal, o qual estabelece o que pode e o que não pode ser feito a partir da sua condição de mulher, que é marcada tanto biológica quanto socialmente. Esse gesto, além de punitivo para o contexto, volta a mostrar qual era o lugar social que a mulher deveria ocupar na época, que era o de servir a vontade dos outros e não as suas mesmas. No que se refere aos processos de produção do sentido, ser mulher no século XIX é ocupar uma posição-sujeito de subserviência ao homem, que no caso da escritora se estabelece por uma questão não só de gênero, mas também de parentesco.

Para complementar esta reflexão, vejamos a sequência discursiva 2, na qual também se faz presente a figura do pai e dos demais membros da família.



Fonte: Apple TV+ (2019).

A partir da sequência em tela, verificamos que o patriarcado, ao ser alimentado pela sociedade da época, exerce também uma forma de poder (TIBURI, 2018, p.40), pois seus dogmas não podem ser quebrados, além de distribuir de forma inquestionável os privilégios de gênero. Logo, a mulher é vista como “o ser marcado para servir ao mundo do privilégio patriarcal” (Tiburi, 2018, p.66).

Notamos que Emily vive em um contexto social e histórico profundamente marcado por normas rígidas de gênero. A expectativa é a de que ela cumpra os papéis tradicionais de mulher do século XIX: casar, cuidar da casa e ser um espelho do que sua mãe é para a família. Desse modo, entendemos a persistência e os questionamentos da protagonista como manifestação de uma resistência, posto que, como nos diz Pêcheux, se “a revolta é contemporânea à linguagem, é porque sua própria possibilidade se sustenta na existência de uma divisão do sujeito, inscrita no simbólico.” (Pêcheux, 2009, p.219). Nesta direção, a interpelação do sujeito não se conduz apenas ao assujeitamento, mas também aos movimentos de reprodução/transformação e de resistência, como se observa na persistência de Dickinson em confrontar o lugar de subserviência e interdição os quais lhe são impostos.

“Se todo ritual comporta a possibilidade da falha, eis a resistência a se instalar aí, rompendo com saberes muitas vezes dominantes/hegemônicos e anteriormente instituídos” (Pruinelli, 2020, p.255). Dessa maneira, ao se constituir enquanto mulher e escritora, entende-se que a assunção desta posição-sujeito como um elemento próprio da subjetividade, do estabelecimento de uma contradição ao sentido dominante, que falha e faz emergir a sua condição de escritora, lugar de enunciação que lhe garante identificação.

O processo de identificação do sujeito mulher, tal como estabelece o discurso proferido pelos pais em relação à Emily, faz operar uma formação discursiva machista que designa um imaginário sobre a mulher e que a coloca como sujeito em servidão, impassível de questionamento e sem vontades. Visto isso, não se deixar determinar por este processo de identificação é o que faz da protagonista um sujeito em resistência.

Considerações finais

A partir do percurso analítico realizado, concluímos que o fazer literário de Dickinson, tal como é mostrado na série, constitui-se enquanto prática de resistência frente às convenções sociais que interditam e negligenciam o status de escritora para a protagonista. Nesta direção, reconhecemos que o movimento de subjetivação de Dickinson é uma prática conquistada, pois ao assumir esta posição-sujeito a protagonista não se coloca em uma posição de subalternidade à opressão vivenciada.

As condições de produção do século XIX e as formações discursivas socialmente determinantes, como a patriarcal, colocam limitações para a protagonista, que por um lado concebe o pai e o irmão enquanto sujeitos autoritários, os quais são privilegiados pelo recorte de gênero que o concebem. Então, de uma posição sujeito mulher, o lugar social de escritora é a algo que emerge da falha, visto que o discurso proferido pela família, principalmente, busca deslegitimar e silenciar os sentidos postos para esta subjetividade.

Logo, as imposições sociais que a atormentam pouco a impediram de enfrentar as amarras ideológicas, políticas e sociais impostas pela sua família e firmar seu papel no mundo não só enquanto escritora, mas também, para além disso, poder tocar as pessoas com sua arte. Visto isso,

verifica-se que ao enunciar sobre o seu corpo, suas escolhas e os seus desejos, Dickinson reflete sobre a necessidade de se conquistar um lugar de fala frente à opressão exercida pelo patriarcado e pelo machismo da sociedade da época, os quais se fazem presentes até hoje.

Enfim, entendemos que as práticas ideológicas determinam as práticas discursivas que se materializam nos sujeitos, logo, o sujeito do discurso é também constituído a partir da relação com o outro (Pêcheux, 2009), não sendo fonte única de sentido. Logo, a falha e as práticas de interdição, silenciamento e resistência são possibilidades estabelecidas pela própria incompletude do sujeito (Orlandi, 2010), na qual a manifestação de uma identidade, como a de mulher escritora tal como mostrada na série, é resultado da constante necessidade de completude que afeta os sujeitos, os discursos e os sentidos.

Referências

SMITH, Alena. **Dickinson**. Alena Smith. Estados Unidos: Apple TV+, 2019.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, Michel (1988). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. 4 ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PRUINELLI, Andréia. Resistência. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Campinas: Pontes, 2020, p.253-256.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todos, todas e todes. 2 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. In: **Revista Conexão Letras**, v. 12, n. 18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.79457>. Acesso em: 05 maio 2025.

ZOPPI-FONTANA, Mónica; FERRARI, Ana Josefina. **Mulheres em discurso**: gênero, linguagem e ideologia. Volume 1. Campinas: Pontes, 2017.

EFEITOS DA *ACTIO* NA MÚSICA COMO ELEMENTO ARGUMENTATIVO

Ana Lúcia Magalhães¹

Resumo: O objetivo deste artigo é esclarecer o que seja *actio* verificar de que forma ela se apresenta na letra de uma canção brasileira composta inicialmente para o filme *Dona Flor e seus Dois Maridos*, por Chico Buarque, entre os anos de 1970 e 1976, e que ganhou três versões: *O que Será – Abertura*, *O que Será – à Flor da Pele* e *O que Será – à Flor da Terra*. A questão de pesquisa é como se dá a aplicação da *actio* à literatura (letra da canção) e uma aproximação também à melodia. Para tanto, escolhemos como teóricos principais: Aristóteles, Cícero, Quintiliano e Meyer, além de outros que suportam a teoria.

Palavras-chave: retórica; partes da retórica; *actio*; música.

Abstract: The objective of this article is to clarify what *actio* is and to verify how it is presented in the lyrics of a Brazilian song initially composed for the film *Dona Flor and her two Husbands*, by Chico Buarque, between the years 1970 and 1976, which has three versions: *O que Será – Abertura*, *O que Será – à Flor da Pele*, and *O que Será – à Flor da Terra*. The research question is how the application of *actio* to literature (the song's lyrics) and an approach to the melody is carried out. For this purpose, we chose the main theorists: Aristotle, Cicero, Quintilian, and Meyer, along with others who support the theory.

Keywords: rhetoric; rhetoric parts; *actio*; music.

Introdução

A música, como reflexo do pensamento², apresenta, diferentemente das demais artes, uma complexidade adicional – a melodia – que, por si só, é capaz de mover pela emoção, pelos sentimentos que desperta. Na História do ocidente, foi considerada por muito tempo apenas vocal e ligada às palavras, assim, é natural que se tenha estabelecido estreita relação entre Retórica e

¹ FATEC – Cruzeiro e Grupo ERA PUC/SP

² A palavra “música” nos remete às Musas, essas alegres deusas pagãs das artes, companheiras de Apolo, que foram dadas à luz por Hélade. Da mesma forma, uma infinidade de conceitos na nossa arte musical nos conduz às mesmas origens: melodia quer dizer sequência de sons, enquanto melos se aproxima do que chamamos de canção ou ainda canto fúnebre (Pahlen, 1992).

música desde a Antiguidade, logo, as influências retóricas afetaram os elementos mais profundos da linguagem musical, embora possam ser, muitas vezes, difíceis tais percepções, principalmente para leigos.

O mover das paixões na música se dá pelas paixões, conforme definido por Aristóteles, e pelo próprio processo comunicativo que, a partir dos estudos retóricos tem o propósito de realizar a persuasão no ouvinte, a “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir [...] a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada”³.

Nesse contexto, os cânones de análise observam as partes componentes do discurso: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memória* e *actio*, já comentadas pelos antigos, conforme Reboul (2004). Cícero [106-43 A.C.] (2016) e Quintiliano [35-95 d.C.] (2015) denominam a *actio* como *pronunciatio*⁴ e às quatro etapas, eles acrescentaram a memória. Cícero (2016) reforça o desenvolvimento da *actio* por meio da elevação proporcionada pelas figuras, estilística e beleza da palavra de modo geral, características que serão mais valorizadas pelos neorretóricos.

Neste artigo, vamos entender a *actio* no sentido de gerar a persuasão, dessa forma, diminuir a distância entre orador e auditório e como elemento capaz de movimentar as paixões.

A análise está focada na letra da canção *O que Será*, especificamente sobre o texto escrito, mas procuramos também verificar rapidamente na melodia. Para tanto, observaremos conceitos de Aristóteles (s.d.), Cícero (2016), Quintiliano (2015), Reboul (2004), Meyer (1991) e Ferreira (2010; 2024).

1. As etapas da Retórica e a *Actio*

Assim como os oradores antigos, há uma percepção geral de que o discurso oral se apresenta mais poderoso que o escrito, principalmente na atualidade, considerada a rapidez com que os eventos ocorrem e a necessidade de se compreender as situações, as conjunturas. Aqui, lembramos Bauman (2021) que diz sobre a “modernidade líquida”, metáfora por ele cunhada para evidenciar a

³ Aristóteles, s/d, p. 33.

⁴ Embora Cícero (2016) e Quintiliano (2015) comentassem sobre a *pronunciatio*, neste trabalho trataremos do termo como *actio*. Alguns autores, aliás, fazem diferença entre *actio* e *pronunciatio*.

fluidez das mudanças, a fragilidade das relações sociais, os laços humanos e a velocidade dos eventos.

A essas etapas foi acrescentada, por Cícero (2016) e Quintiliano (2015): a Memória. De forma resumida, a *inventio*, embora possa ser invisível para o auditório, “é a descoberta de coisas verdadeiras ou verossímeis que tornam uma causa provável”⁵, é a busca que o orador faz, o inventário de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema do seu discurso (Reboul, 2004); a *dispositio* é a ordenação e distribuição desses meios, em outras palavras, o que deve ser mostrado e em que lugar. É a etapa textual em que se organiza o modo de dizer os argumentos inventados; a *elocutio* é a localização dos termos e das sentenças adequadas à invenção e “Não diz respeito à palavra oral, mas à redação do discurso, ao estilo”⁶ e a *pronunciatio* ou *actio* é a forma de dizer, a “proferição efetiva do discurso”⁷. A memória é a conservação das ideias ao espírito. Logo,

É importante lembrar que essas etapas não são estanques: não têm início na primeira e finalizam na última das quatro ou cinco mostradas, mas trata-se, em Retórica, de uma sistematização para efeito pedagógico. Na prática, é mais um círculo: chega-se à *actio* e retoma-se a *inventio*; *actio* e *elocutio* se complementam; *actio* não existe sem uma boa *dispositio*. Dessa forma, quando o autor prepara seu discurso, já pensa em todas as possibilidades e retornos. E, é claro, não há *dispositio* se não houver *inventio*; não há *elocutio* se não houver *inventio* e não haverá *actio* sem *dispositio* e *elocutio*. A memória pode estar presente em todas as etapas.

A *actio* se desenvolveu com os latinos Cícero [106-43 a.C.] e Quintiliano [35-95 d.C.] e absorveu toda a Retórica até alcançar a ideia de que o estudo das figuras seria seu objetivo único até meados do século XX. A *elocutio* “diz respeito a toda a linguagem: inclui conjuntamente a nossa gramática (até metade da Idade Média) e o que se chama de dicção, o teatro da voz”⁸.

⁵ Magalhães, 2022, p. 220.

⁶ Reboul, 2004, p. 43.

⁷ Reboul, 2004, p. 44.

⁸ Barthes, 1975, p. 147-221.

Quando se fala sobre teatro da voz, lembramos Mayfart⁹, que destaca a *actio* como ato performático que também pode significar uma interpretação. Em Retórica, trata-se do ato de expressar o discurso no momento em que é proferido e, em Música, é a apresentação, exposição, momento de execução da peça para que outro a ouça ou aprecie.

Apesar de Aristóteles reconhecer que a *elocutio* está mais ligada à clareza, mas sem trivialidade e, em seguida comentar sobre a elevação pelo estilo que deve ocorrer no discurso, pode-se aproximar ao que o estagirita diz no capítulo XXIII, em que afirma sobre a necessidade de a *actio* ser composta de forma a causar prazer.

Nesse aspecto, as questões relativas ao discurso que devem ser observadas estão: 1) as provas¹⁰ que constituem o discurso, os entimemas e os lugares¹¹; 2) o estilo, que permite dar uma forma conveniente e uma aparência satisfatória ao discurso; e 3) a ação¹² oratória, que se preocupa com a voz, os tons, a força, a harmonia, o ritmo. Ressaltamos que, embora o estagirita se refira à *actio* especificamente na *Arte Poética*, não há como desvinculá-la da Retórica.

Em outro aspecto, a *actio* trata da língua e do estilo, isto é, a forma como o discurso é proferido, “é um conjunto de sons significativos, algumas partes das quais têm a significação por si mesmas, pois nem todas as locuções são constituídas por verbos e nomes”¹³. Nesse sentido, a *actio* está ligada à performance, ao *ethos* e não pode ser dissociada da historicidade.

Está associada, então, ao estilo, mas se destaca da *elocutio*, que, embora trate da clareza com que deve ser enunciado o discurso e essa clareza envolva a escolha das fórmulas mais adequadas para que [o discurso] seja harmônico, é necessário saber como manifestar tal clareza. A *actio* é realmente o instante de colocar em prática o que foi elaborado.

Além da clareza, que se aplica especificamente à *elocutio*, Aristóteles explica outras que, embora não determinadas por ele como pertencentes à *actio*, podem ser consideradas como a ela

⁹ Mayfart In Paschoal, *s.d.* (2018).

¹⁰ As provas, segundo Aristóteles, são: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*.

¹¹ Lugares são “grandes armazéns de argumentos, utilizados para estabelecer acordos com o auditório” (Ferreira, 2010, p. 69). Como exemplo, existem o da *quantidade*, ligado ao número de evidências a favor do argumento; o da *qualidade*, refere-se ao raro, único, em oposição ao comum, vulgar; da *ordem*, ligado à superioridade do anterior em relação ao posterior.

¹² Pode-se dizer que a ação oratória, em Aristóteles é *actio*.

¹³ Aristóteles, *s.d.*, p. 272.

aplicáveis: evitar termos imprecisos e frieza de estilo, fazer com que os ouvintes compreendam o discurso e, para isso, utilizar figuras de estilo, principalmente a metáfora e tratar de maneira distinta o texto escrito [mais exato] e o falado [mais dramático], uma vez que são efetivamente diferentes. Embora imbricadas, *elocutio* e *actio* são diferentes.

O discurso pode, de alguma forma, não seguir as regras da *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e, claro, ser considerado mal escrito, mas pode ser salvo pela *actio*, conforme afirmado anteriormente por Mayfart. Em outras palavras, a utilização adequada da voz e dos gestos com intenção de mover o auditório poderá compensar a forma errônea ou má de elaborar o discurso. Por outro lado, um bom discurso pode se perder completamente se não houver uma boa *actio*.

Cícero reforça, na obra *Do Orador*, principalmente o caráter do tratamento da *actio*, referente à gesticulação, à fisionomia, à voz, já citados por Aristóteles na *Arte Poética*, embora também comente as quatro qualidades da *elocutio*, que se aproximam do estagirita: correção, clareza, propriedade e ornamentação. Ressalta também as figuras: 1) “de pensamento”, que têm a ver com o conteúdo e subsiste caso se possa utilizar outras palavras; e 2) “de elocução”, ligadas à materialidade das palavras empregadas. Dessa forma, a *elocutio* é a adaptação das palavras convenientes às sentenças, às invenções e a *actio* é a colocação em prática dessa materialidade no discurso.

O próprio Cícero dizia que tudo depende da atuação do orador. “A atuação, insisto, reina sozinha na oratória. Sem ela, o melhor orador pode não valer nada, um orador menor, munido dela, muitas vezes supera os melhores” (2016, 264-297). E reforça que “não há dúvida de que em tudo a realidade supera a imitação. Porém, se por si mesma ela fosse tão eficaz na atuação, é evidente que não precisaríamos de arte” (2016, 264-297).

Nesse aspecto, podemos pensar a presença do *pathos* na *actio*, pois toda emoção apresenta uma fisionomia, um som, um gesto e o corpo, dessa forma, se expressa e ressoa no discurso para mover o desejo no auditório. Apesar da complexidade do sistema retórico, é possível dizer que talvez seja na *actio* que a negociação (Meyer, 1991) entre as partes se efetiva.

Ainda sobre a emoção, Cícero reforça que todos os tons de voz vibram de maneira diferente conforme a expressão de cada sentimento. Dessa forma, agudo, grave, rápido, lento, alto, baixo

evidenciam movimentos diferentes e tocam o auditório de forma diversa para atrair ou repelir o discurso. A emoção na *actio* embora possa ser transmitida oralmente, se aplica também ao escrito. Cícero apresenta alguns exemplos:

Cólera: meu próprio irmão me induz, em minha desgraça, a devorar meus filhos. / Compaixão: Para onde me voltarei agora: Que caminho passarei a trilhar? / Medo: Estou cercado por toda parte: pela doença, pelo exílio e pela pobreza, pelo pavor¹⁴.

Essas características podem ser utilizadas integralmente quando se referem às paixões, conforme mostrado na *Retórica das Paixões*, em Aristóteles, resumidas em Magalhães (2020). Todas essas emoções podem ser acompanhadas por gestos.

Com o objetivo de ilustrar a *actio*, tomamos a canção *O que Será*, de Chico Buarque, cantor e compositor brasileiro. Iniciamos com a letra e mostraremos de que forma a retórica se apresenta no texto.

2. A *Actio* na canção *O que Será*

Mattheson [1681-1764] e outros¹⁵ afirmam que os compositores no Barroco eram influenciados por doutrinas retóricas que determinavam uma adequação dos textos à melodia e tal influência, a partir da existência de uma retomada da Retórica, remonta a Aristóteles [384-322 a.C.], Cícero [106-43 a.C.] e Quintiliano [35-95 d.C.]. Embora não haja um estudo sistemático da música nesses autores, lembremos que, com o advento do Cristianismo, tanto a Retórica como a música passaram por uma releitura cristã de Platão, Aristóteles e Cícero, assim, há, certamente, uma ligação.

Com a instituição da Universidade, no século XII, a música foi considerada importante área do saber e colocada no *QUADRIVIUM* que, junto ao *TRIVIUM*¹⁶, faziam parte do ensino formal. A

¹⁴ Cícero, 2020, p. 150-151.

¹⁵ Desde o período Barroco compositores e teóricos se deparam com o fato de poderem utilizar determinadas tonalidades para levar o ouvinte a sentimentos que desejam transmitir enquanto determinada peça é tocada. A Natureza das tonalidades faz com que consigamos distinguir sentimentos diferentes, e todos estão ligados às tonalidades exploradas por personalidades como Johann Mattheson, Jean-Philippe Rameau, Johann Joachim Quantz e Marc-Antoine Charpentier. Disponível em: <https://pianissimo.ovar.info/2022/02/23/o-significado-psicologico-das-tonalidades/>. Acesso em: 10 maio 2024.

¹⁶ O *Trivium* era composto pelas artes liberais (Gramática, Retórica e Dialética) e o *Quadrivium* era o conjunto de quatro disciplinas matemáticas (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia).

música recebeu forte influência da Retórica nos séculos XVI a XVIII. Diversos tratados foram escritos entre 1535 e 1792 que relacionavam a música à Retórica, com o título genérico de música poética. Com a decadência da Retórica, no século XIX, sua influência na música também diminuiu.

A Retórica Musical Contemporânea (Santos Junior e Figueiredo, 2018) tem por objetivo estudar os efeitos retóricos de uma peça musical no contexto específico em que é executada, assim, se volta para o estudo de como a música desempenha efeitos retóricos; de que forma é capaz de emocionar, convencer ou persuadir, quando executada. São utilizadas partes: 1) de fundamentos da Retórica Musical, que determinam elementos dessa teoria contidos na peça musical; 2) da Teoria Musical, que elenca elementos vitalizadores ou que despertam emoções; e 3) da Teoria Retórica, que analisa os elementos retóricos ali contidos, como forma de despertar emoções, convencer ou persuadir. Há outras possibilidades de análise que não serão tratadas.

A canção *O que Será* foi composta para o filme *Dona Flor e seus Dois Maridos*, de Bruno Barreto, e é cantada por Simone¹⁷ em três momentos diferentes. Em sua versão *A Flor da Terra*, chegou a ser censurada pela Ditadura Militar, uma vez que a letra foi entendida como crítica ao momento político, mas o autor explica, em entrevista ao *Jornal do Brasil*, que ele mesmo não entendeu o motivo da censura, haja vista que a letra é um questionamento de alta problematidade (Meyer, 1991), pois não pretendeu alcançar uma resposta.

Além da versão cantada por Simone, no filme, há outras duas interpretações, e a melodia é mostrada em três andamentos diferentes com formas diversas de *actio*: 1) em **Abertura**, cantada pela cantora Simone, é lenta, passional¹⁸; 2) em **A Flor da Pele**, interpretada por Milton Nascimento e Chico Buarque¹⁹ e gravada no disco *Geraes*, apresenta-se mais lenta, com uma introdução em vocalise²⁰, com Milton Nascimento, como se tivesse intenção de conduzir o ouvinte a um sentimento de dor. Chico Buarque, no disco **Meus Caros Amigos**²¹, interpreta a mesma canção com andamento mais rápido, quase alegre. É interessante verificar que a [mesma] melodia escrita na

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OLt917gsVnU>. Acesso em: 10 maio 2023.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GPTOAYt8BU>.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7JgnZRV8cR8>. Acesso em: 10/06/2024

²⁰ Vocalise ou vocalização origina-se do francês e significa cantar usando uma vogal ou uma sílaba sem sentido. É usado para exercitar a voz ou para criar efeitos sonoros.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDPCuRU6Qgg>. Acesso em: 10/06/2024

mesma tonalidade, apenas a partir do que Cícero [106-43 a.C.] (2016) e Quintiliano [35-95 d.C.] (2015) denominam como formas de expressão, mostram diferentes instâncias de *actio*: natural, furioso e exercitado, normalmente associados à *elocutio*, porém que aqui se ligam à *actio*.



40



41



42

A gravação dessa peça, qualquer que seja a versão, associa melodia, letra e voz em um bloco de ação retórica, ou seja, a canção gravada ou executada em público é um autêntico momento de *actio*, pois dá voz melódica ao que está nas demais partes do sistema retórico.

Observada como obra literária aberta, a letra pode ser entendida a partir de diversas possibilidades, algumas comentadas em jornais na época do lançamento do disco. É possível interpretar como crítica à Ditadura, apesar de o autor garantir que não foi essa a intenção e se apresenta nos grifos a seguir:

O que não tem **vergonha**, nem nunca terá
Que **anda nas cabeças, anda nas bocas**
O que **não tem governo**, nem nunca terá
Que andam acendendo velas nos becos
O **que não tem juízo**
Que estão falando alto pelos botecos
Que gritam nos mercados, que com certeza
O que **não tem censura**, nem nunca terá
E mesmo o Padre Eterno que nunca foi lá
Olhando aquele inferno, vai abençoar²²

Percebe-se no excerto, conforme Barthes (1975), a *actio* como “teatro da voz”. Vê-se a presença de figuras, principalmente metáfora (*anda nas bocas, Padre Eterno*) e paradoxo (*olhando aquele inferno vai abençoar*).

²² Trecho de, *O que Será*, disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/1217237>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Caso se trate de indivíduo apaixonado que não entende o amor, a letra também se enquadra nessas hipóteses, não únicas, que tornam a letra suficientemente profunda e ajustada, vaga e clara²³ ao mesmo tempo, a ponto de manter a perplexidade do auditório e garantir alta problematizadora (Meyer, 1991) retórica, ao considerar que a retórica problematológica se insere no pensamento argumentativo como meio de fundar racionalidade específica que se exerce nas práticas humanas. Embora se perceba ornamentação no texto, vemos as três dimensões do discurso, à medida que a melodia é executada.

As figuras retóricas citadas por Cícero [106-43 a.C.] (2016), também auxiliam na constituição da *actio*: a metonímia e principalmente a anáfora (*o que não tem*). É possível perceber um modelo de indivíduo que tem a identidade ligada à intensidade de sua experiência passional. Assim, tanto na voz masculina quanto na feminina observa-se um deslocamento do *pathos* para o interior do indivíduo, na tentativa de se integrar em sua condição humana.

O texto do cantor segue os cânones da *actio* conforme Cícero [106-43 a.C.] (2016): é eloquente com uma linguagem ornamentada, mas sem ser rebuscada e tal característica lembra o que Quintiliano [35-95 d.C.] (2015) diz sobre *elocutio*. Já dissemos, no entanto, que a *actio* é o colocar em prática a *elocutio*, desse modo, o equilíbrio, a beleza da palavra e o estilo apresentados mostram o que Ferreira (2010) e Quintiliano [35-95 d.C.] (2015) procuram harmonizar quando especificam sobre *delectare*, *movere* e *docere*.

A partir do pensamento de Aristóteles, Perelman e Toulmin, Meyer (1982) distancia-se do que chamamos de retórica proposicional –que alia verdade e justificação e se decide por uma retórica problematológica²⁴ (Meyer, 1982; 1991) aplicável à letra de *O que Será*: o próprio mote se refere a questões que não são respondidas. Sem nos preocuparmos com autor, orador, narrador, não se chega a uma resposta, o que promove e mantém diversas leituras. Dessa maneira, a unidade

²³ Dupréel (1990) explica sobre coisas claras e confusas. As claras ligadas à lógica, à física e às matemáticas; as confusas, ligadas à retórica, pois podem ser reinterpretadas, refutadas, reconsideradas.

²⁴ A problematologia meyeriana fundamenta-se em três pressupostos: 1) a razão não tem como unidade fundamental a proposição, o juízo, mas o problema, uma vez que a lógica e a retórica se subordinam ao questionamento; 2) a unidade fundamental da linguagem existe em função do par questão/resposta e não o signo, a frase, o enunciado; 3) a linguagem é argumentativa, ou seja, uma remissão para questões (Meyer, 1982; 1991).

fundamental do texto de Chico baseia-se no par questão/ausência de resposta; com ênfase em questões não respondidas.

Logo, podemos classificar a letra como de alta problematidade, pois não há resposta: a cada pergunta, há possibilidade de respostas que originam outras questões. Não há sequer ilusão da hegemonia do sujeito que fala porque o titular não é confundido com aquele que dá voz ao ato de fala, enquanto existe a possibilidade de essa voz não vir de uma única fonte: não se sabe se o orador é o autor, o narrador, um enunciador, um sujeito falante, um eu lírico. Não se sabe se é um homem apaixonado, uma mulher, um crítico político, um psicanalista.

Um dos aspectos da alta problematologia é a utilização das figuras retóricas que fazem parte do *logos*, mas são responsáveis pelo jogo das paixões e de seu despertar no auditório como recurso de persuasão, segundo Meyer (2007), e se baseiam em palavras, sons e pensamentos, com intenção de exagerar, amplificar, salientar ou amenizar o que é dito. Dessa forma, “a *actio* se efetiva também por meio do *logos*”²⁵, assim, Abreu reforça um poder persuasivo subliminar que ativa nosso sistema límbico, região responsável pelas emoções.

A letra de *O que Será – À Flor da Pele* tem início com anáforas, ligeiramente modificadas e refletidas em cada verso: *O que será; e que me; o que não tem; que é feito; que todos; nem todos*.

Na canção para o filme (*O que Será – Abertura*), a mulher pergunta:

O que será que lhe dá
O que será meu nego, será que lhe dá
Será que o meu chamego quer me judiar²⁶

A voz masculina reforça inquietações semelhantes em (*O que Será – À Flor da Pele*):

O que será que me dá / E que me faz mendigo, me faz suplicar²⁷

Percebe-se que o estado de paixão se associa a um sentimento restritivo, limitado, de incerteza, de inconsciência, uma vez que se perde o controle da racionalidade diante de tantas

²⁵ Abreu, 2001, p. 105.

²⁶ Trecho de *O que será*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/1217237>. Acesso em: 20 abr. 2024.

²⁷ Trecho de, *O que será*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/1217237>. Acesso em: 20 abr. 2024.

perguntas. As respostas são construídas a partir de negativas (não tem) reforçadas pela expressão “nem nunca”. “O que será” é:

O que não tem medida, nem nunca terá
O que não tem remédio, nem nunca terá
O que não tem receita, nem nunca terá
O que não tem descanso, nem nunca terá
O que não tem cansaço, nem nunca terá
O que não tem limite, nem nunca terá
O que não tem vergonha, nem nunca terá
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem juízo.²⁸

Aliás, a expressão “nem nunca” reforça que realmente jamais haverá resposta. O texto de Chico Buarque liga-se também ao período de vulnerabilidade composto por uma realidade líquida (Bauman, 2021) em que as famílias estão fragilizadas. Os marcadores linguísticos “todos”, “nem”, “nunca” utilizados repetidamente compõem uma hipérbole e uma alegoria e reforçam o questionamento sobre o sentimento amoroso, uma vez que tal sentimento ultrapassa a compreensão e não é pacificado:

nem **todos** os unguentos,
nem **todos** os quebrantos,
nem **todos** os santos²⁹

O pronome indefinido (todos) em frases afirmativas, indica quantidade indeterminada de algo ou alguém. Nesse caso, *todos os tremores* agitam, *todos os órgãos* protestam, não estão normais, também demonstra, senão negatividade, ao menos espanto diante de uma dúvida não resolvida, porque associada a verbos que, no texto, se referem a sentimentos intensos, não solucionados. Aqui também se percebem hipérboles associadas à paixão:

Todos os meus órgãos estão a clamar
Todos os tremores que vêm agitar
Todos os meninos vão desembestar³⁰

²⁸ Trecho de *O que será*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/1217237>. Acesso em: 20 abr. 2024.

²⁹ Trecho de *O que será*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/1217237>. Acesso em: 20 abr. 2024.

³⁰ Trecho de *O que será*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/1217237>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Os verbos, associados a outros elementos **físicos**, determinam a *actio* e aparecem na letra – ardores, suores, nervos – que compõem pares linguísticos com verbos **atiçar, encharcar, rogar, clamar, implorar**, e deixam o eu “à flor da pele”, além de promover confusão porque não há racionalidade.

3. Melodia e *actio*

Aristóteles (s/d) afirmava que a música possuía a qualidade de transmitir impressões e criar diversos estados de ânimo. Mattheson [1681-1764]³¹ diz que, a cada tonalidade está relacionada uma ou mais sensações, assim, os tons, por si, já estão ligados ao *pathos* que desperta no auditório e, por extensão, à *actio*. Dessa forma, embora não tenhamos todos os tons, as correspondências por ele elaboradas para as tonalidades são:

Dó menor: amabilidade, tristeza	Dó maior: rudeza, atrevimento
Ré menor: devoção, calma, fluência, grandiosidade	Ré maior: intromissão, teima
Mi menor: peso, aflição, tristeza	Mi bemol maior: drama, tragédia, sofrimento
Fá menor: suavidade, serenidade, profundidade, peso	Mi maior: desespero
Fá sustenido menor: tristeza, aflição	Fá maior: expressão de belos sentimentos
Sol menor: serenidade, amabilidade, vivacidade	Sol maior: insinuação, loquacidade
Lá menor: lamento, respeito, serenidade	Lá maior: lamento, tristeza
Si menor: bizarrice, melancolia	Si bemol maior: diversão, exuberância
Si bemol menor: diversão, exuberância	

Além dessas tonalidades, são categorizadas as séries harmônicas também associadas a emoções positivas (alegria, confiança, amor, triunfo...) pela música principal e negativas (medo, pódio, inquietude, desespero) pelos tons menores. Aqui é possível associar às paixões conforme Aristóteles (s/d).

A melodia (*O que será*) aparece em três andamentos: a) na *Abertura*, cantada pela Simone, é lenta, passional; b) em *À Flor da Pele*, Figura 1, interpretada por Milton Nascimento e Chico Buarque e gravada no disco *Geraes*, apresenta-se mais lenta, uma introdução com Milton Nascimento em vocalise ou vocalização como se tivesse intenção de conduzir o ouvinte a um

³¹ Disponível em: <https://pianissimo.ovar.info/2022/02/23/o-significado-psicologico-das-tonalidades/>. Acesso em: 10 maio 2024.

sentimento de dor; e c) Chico Buarque, no disco *Meus Caros Amigos*, executa em um andamento mais rápido, samba.

A linha melódica é composta de cinco notas com repetição ao longo dos compassos. O acompanhamento introduz, com os bemóis, momentos de tristeza. A *actio* se revela tanto na melodia quanto na letra.

A melodia de *O que será – À Flor da Terra* foi escrita em *Ré Menor* e se mantém nesse tom na primeira e segunda estrofes, que para Mattheson-[1681-1764], desperta devoção, ternura e compaixão. A terceira estrofe, também escrita está escrita em *Sol Menor*, ou seja, há uma transposição para um segundo momento, que expressa ternura, afeto e encanto.

O que será – À Flor da Pele, inicia em *Sol Menor* (serenidade, amabilidade, vivacidade) e evolui para *Lá Menor* (lamento, respeito, serenidade).

Como se percebe, a melodia acompanha a letra: ambas em tom menor, com repetições de notas e tons, assim como existem repetições de figuras de linguagem ao longo do texto.

Considerações finais

A melodia de *O que será*, por sua forma composicional simples, é de fácil entendimento pelo ouvinte, pode nos ajudar a compreender como a alteração de poucos elementos pode modificar a compreensão da canção em um ou outro contexto em que é enunciado. A linha melódica composta de cinco notas com repetição ao longo dos compassos poderia ser considerada uma anáfora melódica. O acompanhamento introduz, com os bemóis, momentos de tristeza.

Em vista do conhecimento sobre *actio* e a análise efetuada na canção, acredita-se que o texto tenha respondido às questões iniciais. Assim, verificamos a percepção sobre o que seja a *actio* no sentido de gerar persuasão, diminuir a distância entre orador e auditório, como elemento capaz de movimentar as paixões e estabelecer o *ethos* do orador. A análise da canção mostrou que sua execução é um autêntico momento de *actio*, pois dá voz melódica às demais partes do sistema retórico. Lembremos que a melodia é o suporte e a execução associa melodia, letra e voz em um bloco de ação retórica.

Referências

- ARISTÓTELES, **Arte poética**. Rio de Janeiro, 14. ed., Ediouro Clássicos de Bolso, s.d.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica**. 4. ed. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.
- CHICO Buarque – Meus Caros Amigos (1976) [S. L.: s. n.], s.d. 1 vídeo (34min14”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7JgnZRV8cR8>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- CÍCERO. Do Orador. Belo Horizonte. **Nuntius antiquu**, v. 12, n. 2, p. 264-297, 2016.
- DUPRÉEL, Eugene. **L’homme et la rhétorique, l’école de Bruxelles**. 1. ed. Paris: Klincksieck, jan. 1990.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo, Contexto 2010.
- MAGALHÃES, Ana Lúcia. Trajetória das Paixões: uma aplicação pedagógica. In: FIGUEIREDO, M. F., GOMES A. M; FERRAZ, L. **Trajetória das paixões**. Franca: UNIFRAN, 2020.
- MAGALHÃES, Ana Lúcia. Inventio Em o Nome da Rosa. In: BUTIERI, K. e FERREIRA, L.A. **Sistema retórico**: inventio. São Paulo: Blücher, 2022. p. 219-232.
- MEYER, Michel. **A problematologia**. Lisboa: D. Quixote: 1991.
- MILTON Nascimento & Chico Buarque – O Que Será: A Flor da Pele. [S. L.: s. n.], s.d. 1 vídeo (4min46”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GPTOAYyt8BU>. Acesso em: 10 maio 2024.
- O QUE Será (A Flor da Terra). [S. L.: s. n.], s.d. 1 vídeo (2min26”). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDPCuRU6Qgg>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- PAHLEN, Kurt. **Nova história universal da música**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.
- QUINTILIANO, Marcos Fábio. **Instituição oratória**. Tradução, apresentação e notas: Bruno Fregni Bassetto. Tomo II. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS JUNIOR; FIGUEIREDO, M.F. O teclado das Paixões em cena: Relatos Sevagens e o ela retórico-musical. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, v. 17, n. 1, 2018.

O FUNK NA ESTEIRA DA POLÊMICA PÚBLICA: PORNOGRAFIA OU RESISTÊNCIA?

Andréia Braga da Silva¹

Resumo: Este artigo examina a letra da música "Não Sou Obrigada", da funkeira Pocah, à luz da análise do discurso argumentativa fundamentada nos pressupostos de Wander Emediato (2023), Ruth Amossy (2014; 2011), Patrick Charaudeau (2016) e Marc Angenot (2008). A pesquisa foca no conceito de "tema social sensível" e no modo como o funk, enquanto fenômeno cultural, divide opiniões ao desafiar normas morais e explorar questões feministas de autonomia corporal e liberdade sexual. A análise investiga a construção do *ethos* feminino na música e como o funk é simultaneamente enaltecido como resistência cultural e criticado por perpetuar estereótipos sexuais. Além disso, discute-se a atuação da mídia e as reações sociais que reforçam a natureza polêmica do debate sobre o funk, refletindo tensões ideológicas mais amplas.

Palavras-chave: funk; ethos; polêmica; análise do discurso.

Abstract: This article examines the lyrics of the song "Não Sou Obrigada" by Pocah, in light of discourse analysis and controversial argumentation, based on the theories of Wander Emediato (2023), Ruth Amossy (2014; 2011), Patrick Charaudeau (2016) and Marc Angenot (2008). The research focuses on the concept of "sensitive social theme" and the way in which funk, as a cultural phenomenon, divides opinions by challenging moral norms and exploring feminist issues of bodily autonomy and sexual freedom. The analysis investigates the construction of the feminine ethos in music and how funk is simultaneously praised as cultural resistance and criticized for supposedly perpetuating sexual stereotypes. In addition, the media's role and social reactions that reinforce the controversial nature of the debate about funk are discussed, reflecting broader ideological tensions.

Keywords: funk; ethos; controversy; discourse analysis.

¹ Universidade Federal de Goiás.

Introdução

Este artigo surgiu de reflexões propostas em uma disciplina intitulada “Tópicos em língua, história e sujeito”, ministrada pelo professor doutor Rubens Damasceno-Morais, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, curso que focou no papel do sujeito no discurso contemporâneo, mais especialmente em como narrativas são construídas e contestadas no contexto sócio-histórico atual.

Dentre várias obras discutidas, a análise de Wander Emediato, *Interações polêmicas e violência verbal em temas sociais sensíveis*, de 2023, foi central para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que ofereceu uma abordagem crítica sobre como temas polêmicos estruturam o debate público e geram disputas ideológicas.

A partir da proposta de apresentação de seminários, o grupo ao qual eu faria parte exporia o capítulo introdutório da obra supracitada, além de um dos artigos que a compõem e faria uma análise de *corpus* lançando mão das teorias ali presentes.

Entre as componentes do grupo e eu, e a partir da escolha pelo artigo de Eduardo Assunção Franco, "Polêmicas e construção de pontos de vista nos atos de resistência de mulheres à opressão do Islã", surgiu uma problematização: a pornografia seria mesmo uma forma de resistência ou uma objetificação de corpos? Diante desse contexto, refletiu-se sobre o funk no Brasil: o gênero pode ser visto como resistência feminista ou reforço de estereótipos sexuais? A partir desse debate, foi principiada a análise da música "Não Sou Obrigada", de Pocah, como estudo de caso.

A fim de aprofundar o estudo sobre o tema problematizado, foi feita a leitura de dissertações e artigos que examinam o *ethos* feminino no funk, como o trabalho de Larissa Mendes (2020), sobre reexistências em narrativas de funk, o artigo de Suéllen Lourenço e Elenice Silva (2024) sobre o *ethos* de Tati Quebra-Barraco, e a dissertação de Vânia Borges Arantes (2013), sobre o *ethos* feminino em músicas e romances, e foi possível observar que tais autoras apontaram o funk como um espaço de contestação e de afirmação cultural, mais especificamente para mulheres periféricas.

Contudo, a sexualização dos corpos femininos no funk provoca tensões e debates distintos, pois, enquanto há quem o considere um símbolo de resistência e autonomia, há quem o veja como

perpetuador de estereótipos e de objetificação da mulher. Para compreender melhor como isso se dá, este artigo visa explorar a dualidade aqui emergida, servindo-se de algumas das teorias de Emediato (2023), Amossy (2017), e Charaudeau (2016). Busca-se também compreender como a letra da música de Pocah constrói um *ethos* de resistência feminina e como reações provocadas por ela reverberam na sociedade contemporânea.

1. Fundamentação teórica

1.1. Tema Social Sensível, Polêmica, Interações Discordantes e o Papel da Mídia

Conforme Emediato (2023), um tema social sensível é aquele que desperta fortes reações no auditório, ao mobilizar crenças e valores enraizados em diferentes comunidades discursivas. Tais temas frequentemente provocam polarizações intensas, gerando debates marcados por violência verbal e emocional.

Já a polêmica é definida por Amossy (2017) como uma interação discursiva caracterizada pela oposição explícita entre posições divergentes, na qual o objetivo não é o consenso, mas a reafirmação das diferenças.

Emediato (2023) amplia essa visão ao destacar que a polêmica cumpre funções cruciais na esfera pública, estimulando debates e desafiando valores morais.

Quanto às interações discordantes, Emediato (2011) afirma que são características das polêmicas e refletem estratégias argumentativas que buscam não o acordo, mas a reafirmação das posições em conflito e que muitas vezes envolvem desqualificação mútua dos interlocutores.

Sobre o papel da mídia, referenciando Rabatel (2016), Emediato (2011) reitera sua centralidade na construção e perpetuação das polêmicas, funcionando como *homo narrans*, ou seja, como uma contadora de histórias que organiza diferentes pontos de vista e amplia o alcance dos debates públicos. Segundo Emediato (2023), a mídia não apenas relata as polêmicas, mas também as molda e amplifica, muitas vezes reforçando os sentimentos de indignação ou solidariedade dos envolvidos.

2. Aplicando conceitos e proposições

O funk brasileiro, surgido nas periferias urbanas, transcende o status de gênero musical para se consolidar como uma arena de conflitos discursivos, onde se debatem questões fundamentais relacionadas a gênero, cultura e resistência social. A música "Não Sou Obrigada", de Pocah, (Anexo) oferece um exemplo emblemático desse espaço de disputas, ao expressar um *ethos* de resistência feminina enquanto desafia convenções morais profundamente enraizadas. A fim de que se compreenda como ele opera no terreno da polêmica pública em suas dimensões discursivas, culturais e ideológicas, seu discurso será aqui analisado a partir da aplicação dos conceitos centrais das teorias de Emediato (2023), Amossy (2017), Charaudeau (2016) e Rabatel (2016).

Recorrendo a Emediato (2023), é possível deduzir que o funk representa um dos mais claros exemplos de "tema social sensível", pois catalisa debates que invadem o campo das emoções, das crenças e dos valores hierárquicos que estruturam diferentes comunidades discursivas. A música "Não Sou Obrigada" é um desses pontos de tensão, pela qual a expressão da autonomia feminina sobre o corpo é confrontada por diferentes percepções sociais, revelando a complexidade desse fenômeno.

O verso central da música, "Ninguém manda nessa raba" é mais do que uma simples afirmação de independência, ele materializa um gesto discursivo de resistência ao patriarcado, afirmando o direito da mulher de reivindicar seu corpo como espaço autônomo e livre de controle externo.

Entretanto, como é comum em temas sensíveis, o que para uns é expressão de resistência e empoderamento, para outros é visto como perpetuação da objetificação feminina. Tal dualidade reflete a natureza polêmica do funk, pois o gênero suscita interpretações que mobilizam tanto defensores do feminismo como críticos que associam a exposição do corpo a uma degradação moral. O funk, então, torna-se um espaço onde o discurso sobre o corpo feminino é travado, gerando polarizações não somente sobre questões artísticas, mas sobre normas sociais que

envolvem moralidade, gênero e classe social, e que exacerbam reações emocionais e intelectuais distintas.

A polêmica em torno do funk, especialmente no que se refere à representação dos corpos femininos, é um reflexo direto das dinâmicas argumentativas discutidas por Amossy (2017). A polêmica se configura não apenas pelo desacordo, mas pela confrontação entre perspectivas antagônicas, pela qual as partes não buscam consenso, mas sim reafirmar suas posições. No caso da música "Não Sou Obrigada", a materialidade discursiva apresenta uma visão clara de resistência feminina, especialmente ao desafiar a normatividade patriarcal e a imposição de comportamentos sobre o corpo da mulher. Frases como "Eu não sou obrigada a nada" são afirmações potentes de uma postura que rejeita qualquer tipo de controle ou submissão masculina.

Por outro lado, essa expressão de liberdade é frequentemente criticada por aqueles que associam o funk à perpetuação da objetificação feminina. Para alguns grupos, a erotização do corpo feminino no funk não representa uma ruptura com o patriarcado, mas uma reiteração das normas que subordinam as mulheres à lógica do desejo masculino. Essa leitura, apoiada em uma visão moralizante, tende a reduzir a complexidade do discurso do funk a uma noção simplista de vulgaridade, ignorando o contexto de resistência cultural em que essas expressões surgem. Charaudeau (2016) salienta que a polêmica não está apenas no conteúdo do discurso, mas nas múltiplas interpretações que ele gera em diferentes grupos sociais. O funk, portanto, funciona como um espelho das tensões que atravessam a sociedade brasileira contemporânea, expondo os limites entre liberdade e opressão.

A análise da letra de "Não Sou Obrigada" sob a perspectiva das interações discordantes revela uma intrincada dinâmica de poder entre a enunciativa e seu interlocutor, que vai além do conflito individual e simboliza a tensão estrutural entre gênero e poder na sociedade brasileira. Essa interação pode ser entendida como um microcosmo de uma disputa social mais ampla, na qual a mulher reivindica seu lugar de voz e autonomia em uma sociedade historicamente dominada por normas patriarcais e hierarquias de gênero.

A enunciadora, representada pela figura de Pocah, estabelece um conflito direto com um interlocutor masculino, a quem desqualifica utilizando termos depreciativos como “contatin” e “coitadin”, que denotam sua irrelevância e inabilidade de exercer qualquer controle sobre ela. Essa escolha lexical já aponta para uma estratégia discursiva deliberada, onde a enunciadora não apenas nega a autoridade do interlocutor, mas o coloca em uma posição de fragilidade e submissão. O uso da ironia e do sarcasmo reforça essa desqualificação, em uma espécie de inversão de papéis: o homem, que historicamente ocupou a posição de controle sobre o corpo feminino, é aqui retratado como impotente diante da autonomia da mulher.

Esse embate, no entanto, não se limita a uma interação interpessoal. Ele representa um confronto entre discursos antagônicos sobre o corpo feminino e sua autonomia. A fala “Abaixa o tom, respeita a mamãe aqui” é uma ordem direta que subverte a expectativa de submissão tradicionalmente imposta às mulheres. A figura da “mamãe”, evocada pela enunciadora, é uma construção discursiva que remete a uma autoridade maternal, mas também irônica, que comanda o respeito e a deferência, desafiando as convenções sociais que associam autoridade e poder exclusivamente ao masculino. Ao ordenar que o interlocutor “abaixe o tom”, Pocah reivindica não só respeito, mas reconhecimento da sua autonomia e superioridade moral no contexto da interação.

De acordo com as teorias de Emediato (2011) e Chabrol (1995), interações discordantes não são simples desacordos que podem ser resolvidos por negociação ou consenso; elas são, muitas vezes, a expressão de antagonismos radicais nos quais as posições não são conciliáveis. No caso de “Não Sou Obrigada”, a interação entre a enunciadora e o interlocutor masculino é marcada por uma ruptura clara: não há espaço para concessões. A enunciadora não se propõe a negociar sua autonomia, mas a reafirmá-la em termos absolutos. Sua recusa em ceder poder é enfática, e isso se manifesta tanto na escolha do vocabulário quanto na estrutura da interação, que é dominada pela repetição assertiva de que “ninguém manda nessa raba”.

Essa repetição cumpre uma função performativa crucial: ao reiterar incansavelmente que ninguém detém controle sobre ela, a enunciadora não está apenas comunicando um fato, mas

efetivamente construindo uma nova realidade discursiva. Ela cria, através da fala, um espaço de resistência onde o corpo feminino não é um objeto de desejo ou controle, mas um território autônomo, livre das imposições sociais. A repetição, nesse sentido, atua como uma forma de reforçar a legitimidade desse novo espaço discursivo e, ao mesmo tempo, de desestabilizar a ordem patriarcal que tenta subjugar-lo.

Essa interação, no entanto, não ocorre em um vácuo. Ela está inserida em um contexto social onde o discurso de resistência do funk é continuamente desafiado por forças conservadoras que tentam regulá-lo, seja através de legislações moralistas, seja por meio da estigmatização midiática. É aqui que a análise das interações discordantes se expande para além do simples confronto entre dois indivíduos, abarcando o conflito maior entre discursos hegemônicos e anti-hegemônicos que disputam o controle sobre o significado do corpo feminino na esfera pública. Nesse sentido, a interação na letra de Pocah reflete as lutas maiores da sociedade brasileira, onde a liberdade sexual feminina e a autonomia corporal ainda são vistas com desconfiança e, muitas vezes, hostilizadas por setores conservadores.

Outro aspecto fundamental dessa interação é o uso estratégico da face e da construção do *ethos* da enunciativa. Segundo Goffman (1973), a face é a imagem pública que os indivíduos projetam em uma interação social, e preservar essa face é um objetivo primordial em qualquer tipo de confronto. Na letra, a enunciativa não apenas preserva sua face, mas a constrói de maneira a consolidar sua posição de poder. Ao afirmar que vai fazer “que nem eu fiz com o outro”, ela projeta uma imagem de si como uma mulher experiente, que já lidou com situações semelhantes e que está totalmente no controle da situação. Ela reforça um *ethos* de autoridade e autossuficiência, desafiando a face do interlocutor masculino e sua tentativa de impor qualquer tipo de submissão.

Considerando Rabatel (2016), é possível descrever a mídia como *homo narrans*, pois desempenha um papel crucial ao amplificar as controvérsias em torno do gênero, muitas vezes polarizando ainda mais as discussões. Manchetes sensacionalistas como “Funk é cultura” ou “Lei anti-funk é aprovada em Campinas” que retratam o funk como uma ameaça aos valores tradicionais

ou como símbolo de resistência cultural ajudam a definir as posições dos diferentes grupos sociais envolvidos na polêmica.

Considerações finais

A música "Não Sou Obrigada", de Pocah, evidencia o funk como um espaço de resistência cultural e contestação das normas patriarcais, ao afirmar a autonomia feminina sobre o corpo e a liberdade sexual. A letra constrói uma narrativa de empoderamento, especialmente para mulheres negras e periféricas, desafiando expectativas históricas de submissão feminina. No entanto, essa mesma liberdade discursiva também alimenta controvérsias: para alguns, o gênero perpetua a objetificação e a sexualização dos corpos femininos, o que levanta dúvidas sobre a real capacidade emancipadora do funk enquanto discurso de resistência.

A partir das contribuições teóricas de Wander Emediato, Ruth Amossy, Patrick Charaudeau e Alain Rabatel, é possível compreender o funk como um "tema social sensível", que mobiliza valores e crenças profundamente arraigados em diferentes comunidades discursivas. A mídia desempenha papel central nesse processo ao amplificar a polarização em torno do gênero, construindo narrativas que ora legitimam o funk como expressão de resistência cultural, ora o desqualificam como ameaça moral. Assim, o funk se revela como uma arena de disputas simbólicas, na qual se confrontam discursos sobre corpo, liberdade e poder, expondo as tensões entre emancipação e exploração comercial e forçando a sociedade a reavaliar os limites entre opressão e autonomia feminina.

Referências

AMOSSY, Ruth. *Apologie de la polémique*. Paris: PUF, 2014.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, Ilhéus, v. 1, n. 1, p. 129-144,

2011. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ANGENOT, Marc. *La parole pamphlétaire: typologie des discours modernes*. Paris: Mille et une nuits, 2008.

CHABROL, Claude. Stratégies dans la gestion des interactions discordantes. In: VERONIQUE, D.; VION, R. (Eds.). *Modèles de l'interaction verbale: actes du premier colloque international sur l'analyse des interactions*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 1995. p. 347-364.

CHARAUDEAU, Patrick. *A conquista da opinião pública: como os meios de comunicação fazem a opinião se tornar um poder*. São Paulo: Contexto, 2016.

EMEDIATO, Wander. *Interações polêmicas e violência verbal em temas sociais sensíveis*. Campinas: Pontes, 2023.

EMEDIATO, Wander. Diálogos regulares e interações discordantes. *Revista Gláuks: Estudos Linguísticos*, Viçosa, v. 11, n. 1, p. 145-174, 2011. DOI 2318-7131. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/issue/view/3>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1973.

LOURENÇO, Suéllen Stéfani Felício; SILVA, Elenice Christina Maurílio da. A representatividade da mulher negra e gorda no funk: construção do ethos de Tati Quebra-Barraco em suas letras de música. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 58, p. 94-108, 2022. DOI 21611-1-10-20220128. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/132>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MENDES, Larissa Evelyn Silva. *Re(existências) em narrativas de funk: as construções de ethos do feminino*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

RABATEL, Alain. *Homo narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2016.

ARANTES, Vânia Borges. *O ethos discursivo de personagens femininas: dois romances e duas letras de música*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

ACEITA que dói menos: funk é (muita) cultura. *Metrópoles*, Brasília, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://www.metropoles.com/ponto-de-vista/aceita-que-doi-menos-funk-e-muita-cultura>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ARTIGO: Funk: o ritmo que vem da favela. *Brasil de Fato*, São Paulo, 27 jan. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/01/27/artigo-funk-o-ritmo-que-vem-da-favela>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ENTREVISTA: Meu hit: "Não sou obrigada" nasceu de encontro com machista, conta Pocah. *UOL Play*, São Paulo, 18 out. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/play/ultimas-noticias/2019/10/18/meu-hit-nao-sou-obrigada-nasceu-de-encontro-com-machista-conta-pocah.htm>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Anexo

Não Sou Obrigada

POCAH

Ah, tá bom, agora quer mandar em mim
Coitadin', não passa de um contatin'
Abaixa o tom, respeita a mamãe aqui
Olha ele todo, todo se achando, 'tá metendo o louco
Daqui a pouco eu vou fazer que nem eu fiz com o outro
Se quando eu danço te incomoda, amor, eu acho é pouco
Ai, que ranço!
Deixa eu te lembrar que eu não sou obrigada a nada
Ninguém manda nessa raba
Uma bunda dessa não nasceu pra ser mandada
Ninguém manda nessa raba
Deixa eu te lembrar que eu não sou obrigada a nada
Ninguém manda nessa raba
Uma bunda dessa não nasceu pra ser mandada
Ninguém manda nessa raba
Olha como ele baba
Oi, baba, baby, nessa raba
Oi, baba, baby, baba
Oi, dá um close nessa raba
Oi, baba, baby, baba
Oi, baba, baby
Ninguém manda nessa raba

O QUE É ATIVISMO LITERÁRIO: Diferenças entre o Ativismo *da*, *pela* e *na* literatura

Antônio Augusto Braighi¹

Resumo: Tem-se como intuito neste texto conceituar o Ativismo Literário, distinguindo três aspectos inerentes: o Ativismo *da*, *na* e *pela* Literatura. Justifica-se tal empreitada pela necessidade de compreender e fortalecer o papel da Literatura como ferramenta de mobilização e transformação social, destacando seu potencial em promover causas, defender minorias e ampliar vozes autorais no debate público. Além disso, propõe-se um método de exame que permita identificar e compreender o Ativismo na Literatura. Adota-se, para tanto, a Análise do Discurso como abordagem central, visando, especialmente nos romances, a identificar como elementos narrativos e argumentativos contribuem para a projeção de um discurso literário-ativista. O delineamento teórico-metodológico articula noções de Ativismo (Jordan, 2002), estudos sobre o discurso literário (Maingueneau, 2006) e a Semiologia (Charaudeau, 2016). Embora sem análise empírica neste momento, sugere-se um modelo de leitura crítica e interpretativa que estimule futuras pesquisas na área, contribuindo para o reconhecimento acadêmico e social do Ativismo Literário.

Palavras-chave: ativismo; literatura; ativismo literário; argumentação.

Abstract: This study aims to conceptualize Literary Activism by distinguishing three inherent aspects: Activism of, in, and through Literature. This undertaking is justified by the need to understand and strengthen the role of Literature as a tool for social mobilization and transformation, emphasizing its potential to promote causes, defend minorities, and amplify authorial voices in public discourse. Additionally, the study proposes a method of examination that enables the identification and understanding of Activism in Literature. Discourse Analysis is adopted as the central approach, particularly in the analysis of novels, in order to identify how narrative and argumentative elements contribute to the projection of a literary-activist discourse. The theoretical and methodological framework articulates notions of Activism (Jordan, 2002), studies on literary discourse (Maingueneau, 2006), and Semiotics (Charaudeau, 2016). Although no empirical analysis is conducted at this stage, a model of critical and interpretative reading is suggested to encourage further research in the field, contributing to the academic and social recognition of Literary Activism.

Keywords: activism; literature; literary activism; argumentation.

¹ Cefet-MG.

Introdução

O objetivo deste estudo é, de um lado, discutir aspectos teóricos que nos permitiriam chegar ao conceito de Ativismo Literário, bem como ilustrar e marcar as diferenças entre: as ações em defesa da literatura; os usos desta última, em prosa e verso, em prol de uma série de questões sociais; e a projeção de um ethos de autores/as, em razão de seus destaques no campo literário, que os/as permitiria, externamente a tal produção, ampliar a própria voz em defesa de variadas causas – o que representaria falar, nesta mesma ordem, de um Ativismo *da*, *na* e *pela* Literatura.

Por outro lado, pontualmente – em razão das limitações espaciais de um texto como este –, queremos sinalizar como e quando um projeto literário, tomando os romances como referência, se efetivaria como Ativismo *na* Literatura, apontando de que maneira uma determinada lógica e encenação narrativa serviriam à perspectiva argumentativa do discurso literário. Para tal ancoragem teórico-metodológica, nos valeremos das reflexões de Patrick Charaudeau (2016) sobre os modos de organização do discurso. Antes, recorreremos às problematizações empreendidas por Dominique Maingueneau (2006) acerca do discurso literário e às noções do que é (ou pode vir a ser) o Ativismo, a partir do que define (e projeta) o professor Tim Jordan (2002), em concepções por nós apropriadas.

Nesse primeiro momento, não procederemos com a análise de nenhum objeto, mas, tendo arquitetado ferramental para tanto, com tal abordagem queremos gerar motivação para que pesquisas possam caminhar em tal sentido. Ao mesmo tempo, entendemos que chegar a uma definição conceitual de Ativismo Literário seja relevante por vários aspectos, desde compreender os impactos específicos da Literatura – problematizando acerca de seu papel social como ferramenta de mobilização e transformação social – até o fortalecimento de práticas em tal seara, levando cada vez mais autores/as a se imbuírem no intuito da defesa de causas específicas.

1. O que é o ativismo literário?

Dividido em ao menos três vertentes distintas, consideramos o Ativismo Literário como um ato deliberado e proativo de sujeitos que, conscientes de uma alteridade compartilhada: i) articulam ações de valorização da Literatura, seja empreendendo intervenções que visem defendê-la e

promovê-la, e/ou, ii) valendo-se dela como meio, realizam investidas em prol de causas sociais, quais sejam, no interior das produções textuais ou, iii) no pós-leitura, dada a projeção que uma conjecturável notoriedade traz às/aos escritoras/es, externamente, em instâncias outras.

Essa concepção conceitual não é aleatória, mas resultado de uma equação que alinha vertentes teóricas distintas: Ativismo e Literatura. O primeiro termo, ainda de difícil apreensão, advém da atuação de cidadãos/ãs interessados/as em mudanças sociais, os/as quais, na defesa das mais variadas causas, empreendem o que se chama de ação direta – qualquer atividade de quebra da rotina, inserida em um amplo conjunto de intervenções sociais possíveis, desde noções passivas de desobediência civil até ações mais ativas, em alguns casos até agressivas (Jordan, 2002). Nesse sentido, até um livro poder-se-ia considerar como uma ação direta – ainda que possam haver disposições em contrário sobre tal consideração².

A ação direta, em si, porém, nada significa. Tal como todo acontecimento demanda ser nomeado (Charaudeau, 2019), a ação direta, para nós, é o chamariz para que o Ativismo projete dados (dir-se-ia, traga à tona campos problemáticos), antes silenciados no ramerrão da *pólis*, auxilie assim no processo de tomada de consciência social e, de tal modo, faculte as mudanças que alvitra. É exatamente por isso que, conceitualmente, obras literárias, enquanto mídias que são, configuram-se como potenciais ações diretas para o vero Ativismo, uma vez que este deve, via de regra, não apenas marcar presença, empreender resistência e estabelecer estruturas de defesa, bem como estar atento ao espriar de informações que auxiliem na geração de conhecimento (Braighi; Câmara, 2018).

Estas duas últimas frentes (informação e conhecimento), tantas vezes esquecidas quando se trata de Ativismo, são condições sine quibus non para o conceito, o que é central para a sua diferenciação, por exemplo, frente à militância (Braighi; Câmara, 2018). Ademais, altruísmo, alteridade e solidariedade são ainda perspectivas centrais para os/as ativistas, Sujeitos que se veem como parte de um todo (e não fragmento de uma parte); em outras palavras, como pessoas que reconhecem o valor do próprio atrelamento em determinada ação que visa a alterar certa situação

² Como o ponto de vista de alguém que possa vir a não compreender uma obra literária como uma ação transgressiva, uma das palavras-chave do Ativismo.

de contexto que, ao ser modificada, traz benefícios não apenas a um grupo ou à causa, mas ao coletivo, em uma palavra, à (vida em) sociedade.

E o que a Literatura³ tem a ver com isso? Segundo Antônio Candido (1988, p.186), ela “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” e, por isso, “ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos”. Pode se estabelecer, assim, não apenas como o entretenimento que adormece, mas como uma forma de incomodar, de retirar os privilegiados de seus “sonos injustos” – nas palavras de Conceição Evaristo –, de chamar a atenção e para a ação. De materializar, com as palavras, o conjunto de injustiças em dado tempo de modo a *fazer ler* o que aparentemente não é visto.

Assim, pensando na junção Ativismo + Literatura, tem-se como resultado o Ativismo Literário, que não é uma soma aleatória de termos, mas um neologismo que nos auxilia a perceber mais claramente formas de intervenção social, tendo a literatura como fim, meio ou projeção, que advém no exercício cidadão de Sujeitos imbuídos/as do desejo de uma sociedade mais justa e com equidade.

Tendo-a como fim, tomar-se-ia a Literatura como causa e, nesse contexto, dever-se-ia tratar de um Ativismo *da* Literatura. Ora, na medida mesma em que ela é ferramental para defesa de outras pautas sociais, é alvo de reações daqueles que são por ela desmascarados. Não sem motivos, deve ser defendida e valorizada, compreendida e compartilhada. Deve-se questionar e combater, nesse contexto, as censuras e as limitações de acesso – o que não se relaciona com as fundamentadas classificações indicativas. Logo, ações que incentivem a leitura e a escrita são tão importantes como aquelas que fomentem o debate e a partilha, a crítica e a democratização do saber, não menos importantes ainda que os letramentos relacionados à literatura (Cosson, 2006).

Avançando, tomando a perspectiva da Literatura como arte, poderíamos dizer que o Ativismo Literário está em linha com o denominado Artivismo, frente que se efetiva “como causa” (tal como o supracitado Ativismo *da* Literatura), mas também como “reivindicação social” (um

³ Reconhecemos a extensão do termo, mas, sempre o que mencionarmos, aludimos à noção mais restrita de “texto literário”, aquele que materializa “criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (Candido, 1988, p.174).

Ativismo *na* Literatura) que, pela sua “natureza estética e simbólica”, “amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando à mudança ou à resistência” (Raposo, 2015, p.5)⁴. Como mencionado outrora, trata-se do uso da arte, em nosso caso, da Literatura, em prosa e verso, em prol de uma série de temáticas de interesse da coletividade. Como ainda não empreendemos análise, deixamos como questão retórica: “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis, poderia ser considerado então um exemplo de Ativismo *na* Literatura? Acreditamos que sim.

Em alguns casos, obras parecem se conformar socialmente como verdadeiros acontecimentos (Quéré, 2005), os quais, por trazerem campos problemáticos aos debates, influenciando a opinião pública a pensar sobre determinadas questões problemáticas de determinado tempo, colocam em evidência, por conseguinte, suas/seus autoras/es. Como não falar, por exemplo, da obra de Jeferson Tenório, “O avesso da pele”? Além do conjunto de reflexões trazidas à superfície pelo autor, o livro que “debate [o] racismo foi censurado em escolas de três estados por reação equivocada ao conteúdo”⁵. Tanto a celeuma em torno do acesso à produção, quanto o saber manifesto pelo escritor, alcançaram-no a um lugar em que sua voz ganha ainda mais credibilidade, credenciando-o a tratar, fora das lides editoriais, de temáticas que outrora já havia abordado, bem como de outras tão importantes quanto.

Nesse contexto, poder-se-ia falar de uma terceira dimensão do Ativismo Literário: o Ativismo *pela* Literatura. É uma espécie de projeção de um ethos de autores/as, em razão de seus destaques no campo literário, que os/as permitiria, externamente à produção literária, ampliar a própria voz em defesa de variadas causas; o que poderia ser visto, por exemplo, nas colunas jornalísticas de Jeferson Tenório⁶.

⁴ Raposo (2015, p.5) diz que o Artivismo é também “ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística”, o que, ante o Ativismo Literário, poderia fazer pensar em outras aplicações, tais como as ações que visam corromper as próprias barreiras dos gêneros textuais. Angelos Bolas (2020), por exemplo, ao analisar a obra “Goldenboy” de Michael Nava, demonstra como o autor não apenas empreende o Ativismo *na* Literatura (numa narrativa que retrata a violência homofóbica), bem como questiona a tradição na formulação de actantes no gênero de ficção policial, quebrando as expectativas do contrato em relação a este, “queerizando-o”.

⁵ Conforme pode ser visto em matéria do Portal G1 em 2024: <https://encurtador.com.br/IVunh>

⁶ Como exemplo, no Uol: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jeferson-tenorio/>

2. Como reconhecer o ativismo na literatura: *uma proposta*

Entendemos que, pelo tipo de materialidade linguística com a qual o/a ativista literário/a (qual seja) trabalhará em suas ações diretas, é fundamental abraçar a noção de discurso como ferramenta analítica. Para tanto, alinhando-nos às vertentes francesas da Análise do Discurso, toma-se de alguns autores que se filiam a esta o arcabouço necessário a fim de elaborar uma forma de perceber como e quando um projeto literário, tendo os romances⁷ como referência, se efetivaria como Ativismo *na* Literatura, apontando de que maneira uma determinada lógica e encenação narrativa serviriam à perspectiva argumentativa do discurso literário⁸.

Nas obras do linguista francês Dominique Maingueneau, vemos muitas chaves de compreensão do que poder-se-ia chamar de Discurso Literário, tais como o importante conceito de paratopia, a cenografia, os gêneros do discurso, a noção de ethos, entre outras, as quais não podem ser esquecidas. Por ora, porém, diante à extensão deste texto, preferimos nos recordar do que há de mais basilar na noção de discurso, pois, além de dever ser compreendido no(s) âmbito(s) do(s) interdiscurso(s), não nos esqueçamos: 1) supõe uma organização transfrástica; 2) é uma forma de ação; 3) é interativo; 4) é orientado, compreendendo um direcionamento da fala; 5) é contextualizado; 6) assumido por um sujeito; e 7) regido por normas. (Maingueneau, 2001).

É temerário, porém, falar do Discurso da Literatura, ou *do* Discurso Literário, senão de um discurso que advém de determinada obra literária, considerando um sem número de variáveis. É preciso perguntar, então, numa dinâmica analítica, qual é o discurso de determinada obra e como (e por quê) ele se configura como ativista.

Ainda em Maingueneau (2006, p.43), vemos que a Literatura assume sentidos no interior de universos de compreensão da realidade (diríamos multiversos discursivos), nos quais abre caminhos seus, afetada que é, no entanto, por cruzamentos vários de enunciados variados. É preciso, então,

⁷ O que é apenas uma escolha de recorte nossa neste estudo em relação ao universo literário, compreendendo que métodos outros podem ser elaborados para os demais gêneros textuais.

⁸ Entendemos que tanto o Ativismo *da* Literatura (esta como causa) quanto o Ativismo *pela* Literatura (vinculado/relacionado a outras causas sociais), para os quais já se encontre algum ferramental elaborado para análise, também demandem aplicações metodológicas específicas, sendo nosso interesse, a posteriori, empreender formulações em tais sentidos.

numa análise do discurso de narrativas românticas, por exemplo, considerá-las nos/com os “[...] espaços que as tornam possíveis, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas. As condições do dizer permeiam aí o dito, e o dito remete a suas próprias condições de enunciações”, múltiplas que são.

O linguista conclama para que se questione, dessa forma, a pureza da individualidade criadora literária, a fim de colocá-la, tida como intenção (efeito visado), no escopo de suas relações enunciativas, numa construção progressiva que se dá entre obra e contexto de produção, bem como no de veiculação/leitura/interpretação/interação (que, previstos que são, já afetam o processo criador). Logo, “a obra só pode desenvolver seu mundo construindo nesse mesmo mundo a necessidade desse desenvolvimento” (*ibidem*).

Outrossim, não se poderia compreender uma separação entre texto e contexto na seara do exame do discurso literário, pois este, manifesto em determinada obra, é a materialização de tal junção, uma vez que o texto é “atravessado pela remissão a suas condições de enunciação”; o conteúdo não dá a ver a situação de produção, mas é ela própria em certa medida. Isso, porém, é resultado (senão processo ainda em curso) de tensionamentos e desafios diversos, sendo que ao menos um se destaca: a lógica cíclica e retroalimentativa na qual a obra está inserida, pois muitas vezes fala de um lugar móvel, fluido, mas que precisa não apenas ser mostrado, senão provado, bem como validado junto ao/à leitor/a, nada contraditoriamente, por meio da própria enunciação que empreende; e talvez aqui comecemos a pensar no valor da argumentação. Enfim, Maingueneau (2006, p.55) esclarece que a obra “se legitima através de um circuito: mediante o mundo que instaura, ela precisa justificar tacitamente a cena de enunciação que impõe desde o começo”.

Dessa forma, nossa proposta metodológica se ancoraria em uma vertente específica da Análise do Discurso: a Semiologia. Atendendo a um alerta de Maingueneau (2006, p.45), quando este diz que é preferível, na análise de um Discurso Literário, um esquema que evidencie “os dispositivos de comunicação que integrem ao mesmo tempo o autor, o público e o suporte material do texto”, direcionamo-nos à vertente supramencionada, pois ela, para nós, não separa “a vida do autor do estatuto do escritor”, tampouco pensa “a subjetividade criadora independentemente de sua atividade de escrita”, mas reconhece, nos atos de linguagem, os lugares

da instância locutora, bem como sua projeção a um destinatário idealizado, a considerar-se uma situação específica de enunciação.

Entendemos que, de forma direta, a interpelação ativista, ao considerar o aspecto da informação e articulação de condições para a geração de conhecimento, deve conformar-se como um tipo de ação argumentativa. Para tanto, conforme propõe Charaudeau (2016), tais construções serão assim reconhecidas na medida em que um enunciador se dedica a uma tripla atividade, a saber: problematizar, elucidar (esclarecer) e provar, como um complexo modo de organização argumentativo do discurso.

Mas, pensando em um esquema de análise específico para os romances, não poderíamos preceder, ou pensar de forma simultânea à argumentação, no modo de organização narrativo do discurso (Charaudeau, 2016)⁹. É este último que nos ajuda a mapear elementos que, dispersos e bem dispostos na encenação narrativa, auxiliam em uma maneira de contar que visaria, por fim, à adesão persuasiva. Uma visão desse modo, ora fragmentada e, após análise, recomposta, ofertaria insumos que fundamentariam a tese acerca de uma “proposta sobre o mundo” que certa obra literária parece colocar ao/à leitor/a. Estes elementos estão justapostos à Figura 1, que representa alegoricamente nosso (prévio) esquema metodológico – o qual carece ser refinado e testado, a futuro melhor e didaticamente explanado ao/à leitor/a –, como dito, baseados em Charaudeau (2016).

⁹ Tendo, não nos esqueçamos, a Descrição como suporte.

Figura 1. Esquema metodológico de análise



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerações finais

Encerramos essa breve reflexão reconhecendo limitações teóricas (manifestadas ora pela ausência de uma revisão de literatura, ora pela falta de aplicação metodológica) e uma aparente tautologia (ao dizer o que parece óbvio sobre a Literatura) diante de alguns posicionamentos aqui reunidos. Justificamo-nos, porém, com as restrições espaciais deste texto e indicamos que, em trabalhos futuros, tais circunscrições serão melhor trabalhadas.

Entretanto, esperamos encetar motivação para empreendimentos de análise acerca do Ativismo Literário, a verificar, de formas variadas, nuances não só do potencial das obras que estão neste filão como instrumento de engajamento, mas de pretensa mudança social, a partir das informações que as obras trazem e seu valor na geração de conhecimento, desde que alinhadas ainda ao benefício à coletividade. Aliás, trabalhos futuros podem verificar, inclusive, como a Literatura tem sido instrumento de manipulação e manutenção do status quo a título de estarem a empreender (pseudo)ativismo.

Afinal, falar sobre Ativismo e Ativismo Literário, bem como defini-los, é importante, pois, embora sejam sintagmas presentes em nossos textos e debates de toda ordem, não parecem bem assentados e o risco que isso carrega é serem apropriados por quem deles podem fazer uso inapropriado, colocando em xeque ações que atuam em defesa de importantes causas sociais. Logo,

o que procuramos fazer aqui foi não apenas classificar as formas de manifestação de um tipo específico de Ativismo, mas valermos-nos de um espaço acadêmico como forma de resistência, por meio da linguagem, em torno de um campo que precisa ser melhor abancado, e da mesma forma incentivado – em pesquisas acadêmicas e produções literárias.

Referências

- BOLLAS, A. Literature as Activism - From Entertainment to Challenging Social Norms: Michael Nava's Goldenboy (1988). In: **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**. IJALEL 9(1):50-55. 2020.
- BRAIGHI, A. A.; CÂMARA, M. T. O que é Midiativismo? Uma proposta conceitual. In: BRAIGHI, A. A.; LESSA, C.; CÂMARA, M. T. (orgs.). **Interfaces do Midiativismo: do conceito à prática**. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2018.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- JORDAN, T. **Activism!** Direct action, hacktivism and the future of society. London: Reaktion Books, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto: 2006.
- QUÉRÉ, L. Entre facto e sentido: a dualidade do acontecimento. In: **Trajectos: revista da comunicação, cultura e educação**, [s. l.], v. 6, p. 59-74, 2005.
- RAPOSO, P. Ativismo: articulando dissidências, criando insurgências. In: **Cadernos de Arte e Antropologia** [online], Vol. 4, No 2, 2015.

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO: REFLEXÕES TEÓRICO-PROPOSITIVAS PARA LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Antonio Lailton Moraes Duarte¹

Resumo: Neste artigo, refletimos sobre o ensino da argumentação no discurso, objetivando discutir como é possível trabalhar a argumentação no discurso no ensino de leitura, produção textual e análise linguística. Trata-se de um trabalho de natureza reflexiva e propositiva, fundamentado na Teoria da Argumentação no Discurso de Amossy (2018) com as colaborações da Linguística Textual Brasileira de Cavalcante *et al.* (2020, 2022). Neste trabalho, de maneira mais específica, mostraremos como, a partir do gênero charge, é possível trabalhar habilidades e estratégias argumentativas, na sala de aula, considerando, entre outras questões, a reconstrução do argumento (Gonçalves-Segundo, 2024), as estratégias argumentativas mais frequentes no gênero e a relação entre *doxa*, contexto, e orientação argumentativa em textos de dimensão argumentativa. Mostraremos ainda algumas propostas de atividades de leitura, escrita e de análise linguística que assinalam como se pode trabalhar a argumentação no discurso em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de argumentação no discurso; leitura; produção textual; análise linguística.

Abstract: In this article, we reflect on the teaching of argumentation in discourse, aiming to discuss how it is possible to work on argumentation in discourse in the teaching of reading, textual production and linguistic analysis. This is a reflective and propositional work, based on Amossy's Theory of Argumentation in Discourse (2018) with the collaboration of Brazilian Textual Linguistics by Cavalcante *et al.* (2020, 2022). In this work, more specifically, we will show how, based on the cartoon genre, it is possible to work on argumentative skills and strategies in the classroom, considering, among other issues, the reconstruction of the argument (Gonçalves-Segundo, 2024), the most frequent argumentative strategies in the genre and the relationship between *doxa*, context, and argumentative orientation in texts with an argumentative dimension. We will also show some proposals for reading, writing and linguistic analysis activities that highlight how argumentation can be worked on in discourse.

Keywords: teaching argumentation in discourse; reading; textual production; linguistic analysis.

¹ Universidade Estadual do Ceará
Kleiane Bezerra de Sá
Instituto Federal do Ceará

Introdução

Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre o ensino do fenômeno textual-discursivo da argumentação, com o objetivo de demonstrar como é possível trabalhar a argumentatividade nas atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística, pautado em uma visão de ensino de língua voltada para o desenvolvimento da competência textual-discursiva do educando.

Trata-se de um trabalho de natureza reflexiva e propositiva, fundamentado na Teoria da Argumentação no Discurso de Amossy (2018) com as colaborações da Linguística Textual Brasileira de Cavalcante *et al.* (2020, 2022).

Neste trabalho, de maneira mais específica, mostraremos como, a partir do gênero charge, é possível trabalhar habilidades e estratégias argumentativas, na sala de aula, considerando, entre outras questões, a reconstrução do argumento (Gonçalves-Segundo, 2024), as estratégias argumentativas mais frequentes no gênero e a relação entre *doxa*, contexto, e orientação argumentativa em textos de dimensão argumentativa. Mostraremos ainda algumas propostas de atividades de escrita e de análise linguística que assinalam como se pode trabalhar a argumentação no discurso.

1. O ensino de argumentação no discurso associado à leitura, produção textual e análise linguística

Figura 1: Charge de Latuff



Fonte: <https://www.brasil247.com/charges/criancas-de-gaza> Acesso em 15 mai 2025.

Na figura 1, temos a charge de Carlos Latuff, publicada em 2025 no portal Brasil 247, integra uma polêmica (inter)discursiva de forte teor político e humanitário: a tragédia vivida por civis — especialmente crianças — em zonas de conflito, como a Faixa de Gaza, e a resposta (ou falta dela) das lideranças mundiais diante dessas mortes. No centro da charge está o Papa Francisco sendo recebido no céu por crianças representadas como anjinhos, o que pressupõe que essas crianças morreram. Uma das figuras angelicais pergunta: “Quem são os anjinhos recebendo o Papa Francisco?”, e a resposta é: “As crianças de Gaza”. A composição sugere que o Papa também morreu, aproximando sua figura da das crianças — todas vítimas de violência.

Assim, o trabalho com a charge da figura 1, no que se refere à argumentação, passa pelo reconhecimento de que este gênero opera como denúncia e lamento, promovendo uma leitura crítica da realidade geopolítica contemporânea e provocando uma reflexão ética sobre a violência contra civis, sobretudo crianças, dentro da relação entre os interlocutores desta situação comunicativa.

1.1 O ensino da argumentação no discurso com a leitura

As questões a seguir mostram como pode ser feito o ensino da argumentação por meio da leitura:

1. De que fato social trata a charge e qual é o ponto de vista defendido pelo autor da charge a respeito das mortes em Gaza? Que argumentos são utilizados na charge para defender esse posicionamento?
2. Identifique os efeitos de sentido gerados pela pergunta “Quem são os anjinhos recebendo o Papa Francisco?” e pela resposta “As crianças de Gaza.” A charge sugere alguma solução para o problema apresentado? Qual seria, implicitamente? Quais marcas explícitas na charge revelam uma encenação da imagem do auditório criada pelo chargista? Quais imagens exteriores preexistentes estão relacionadas na charge?

3. Quais as crenças e valores presentes na charge traduzem a imagem do auditório criada pelo chargista? Qual é a representação cultural preexistente, um esquema coletivo fixo, operado pelo chargista ao pensar o real, a morte do Papa Francisco e a morte de crianças em Gaza? Qual é a ideia que o auditório faz do chargista antes que ele tome a palavra, ou seja, seu *status*, seu papel social e seu poder?
4. Qual é o conhecimento de campo do qual o chargista faz parte que o permite determinar e produzir autoridade em sua fala na charge? Quais modelos culturais vigentes presentes na charge criam os estereótipos sobre o Papa Francisco, levando em consideração a categoria social, profissional, étnica dele pelo chargista?
5. Como a intertextualidade é utilizada para expressar posicionamentos e diferentes formas de argumentatividade discursiva na charge ao instaurar a polêmica sobre a guerra em Gaza e ao evidenciar posicionamentos do Papa Francisco que se contrapõem radicalmente a respeito desse conflito bélico? Quais as finalidades, quadros enunciativos e distribuição dos papéis enunciativos na charge em questão? Quais os efeitos de estilo ou figuras usados pelo chargista para exercer impactos nos leitores da charge? Como o chargista modifica o modo de ver, sentir e pensar dos leitores da charge sobre a morte de crianças em Gaza e a do Papa Francisco?

A charge da figura 1 de Carlos Latuff trata de um fato social profundamente doloroso e atual: as mortes de crianças em Gaza em decorrência dos conflitos armados, associadas ao recente falecimento do Papa Francisco (aqui representado de forma simbólica). O ponto de vista defendido pelo autor é nitidamente crítico à violência contra civis palestinos, especialmente crianças, denunciando as mortes como injustas, desumanas e silenciadas diante da comoção global por outras perdas — neste caso, a do Papa. O argumento central da charge é a justaposição irônica e dramática entre a figura mundialmente respeitada de Francisco e as crianças de Gaza retratadas como “anjinhas”, vítimas inocentes de um massacre, recebendo o Papa no céu. O uso dessa imagem visual e verbal fortalece uma crítica contundente à desproporcionalidade de atenção e empatia que se dá às mortes, dependendo de quem morre.

A pergunta “Quem são os anjinhos recebendo o Papa Francisco?” e sua resposta “As crianças de Gaza” produzem efeitos de sentido potentes: há um deslocamento da atenção do Papa para as crianças palestinas, invertendo o foco esperado da comoção. Essa formulação, com tom aparentemente ingênuo, expõe de modo trágico a brutalidade da guerra e seu custo humano. A resposta, seca e direta, revela o absurdo da normalização da morte infantil em zonas de conflito. Embora a charge não ofereça uma solução explícita, ela sugere, implicitamente, a urgência de interromper a violência e reconhecer o valor das vidas palestinas — sobretudo das crianças. A imagem celeste, comovente e cruelmente bela, humaniza as vítimas e demanda empatia e ação.

O auditório da charge é um público que acompanha notícias internacionais, se sensibiliza com questões de direitos humanos e reconhece a autoridade simbólica do Papa. As marcas explícitas dessa encenação estão nos traços caricaturais do Papa, no céu azul com nuvens que remete ao imaginário cristão, e nos anjos infantis — todos elementos que constroem um cenário que o leitor deve reconhecer como “céu”, local de acolhimento das almas boas. Ao materializar sociologicamente esse contexto, Latuff associa uma imagem pública (a do Papa Francisco como pacificador) a outra invisibilizada (as crianças mortas em Gaza), criando uma denúncia visual. As imagens exteriores preexistentes que a charge evoca são a iconografia cristã dos anjinhos, o reconhecimento global da figura papal como símbolo de bondade, e os horrores da guerra em Gaza — muitas vezes retratados em imagens de destruição, sofrimento infantil e luto. Desse modo, supomos que as crenças e valores evocados pela charge são a defesa da vida, a igualdade de todas as vidas humanas, a denúncia da violência institucional e da omissão internacional, e a empatia com os mais vulneráveis. Esses elementos constroem o ethos do chargista como alguém engajado politicamente, defensor dos direitos humanos e crítico da hipocrisia ou seletividade da comoção pública.

A representação cultural preexistente ativada na charge é a do céu cristão como lugar de consolo após a morte, a pureza das crianças como símbolo universal da inocência, e o papel da liderança religiosa como mediadora da paz. Ao contrapor essas ideias à tragédia das mortes civis, a charge provoca indignação e reflexão. Além disso, as marcas linguísticas (“Papa Francisco”, “crianças de Gaza”) e a estrutura dialógica (pergunta e resposta) constroem o caráter argumentativo da

charge ao personalizar a denúncia. A linguagem simples, quase infantil, intensifica o impacto emocional e o contraste com o horror implícito da guerra. O *ethos* pré-discursivo do chargista é o de um autor conhecido por seu ativismo visual, especialmente em defesa da Palestina. Carlos Latuff tem reputação de militante político e isso legitima seu discurso como denúncia. Seu conhecimento de campo envolve política internacional, direitos humanos e crítica à violência estatal, o que lhe dá autoridade ao tratar desse tema com contundência simbólica. Quanto aos estereótipos ativados (Amossy, 2018), o Papa é apresentado como a figura espiritual afável, acolhedora, símbolo da paz. Não há um ataque ao Papa em si, mas um uso de sua imagem para ampliar a gravidade do que é denunciado — ou seja, mesmo um líder de tamanha relevância está agora diante de vítimas que, em vida, não receberam atenção proporcional à sua dor.

A intertextualidade opera fortemente ao convocar não apenas imagens religiosas tradicionais, mas também a memória de conflitos e reportagens sobre Gaza, associando-as a outras narrativas públicas — como a morte de uma figura mundial — para realçar o contraste de tratamento social e midiático entre diferentes tipos de morte. A polêmica se instaura justamente aí: a morte de Francisco comove o mundo, a das crianças de Gaza, naturalizada, é lembrada apenas por vozes dissidentes como a do chargista.

No gênero da charge, por conta da natureza de dimensão argumentativa (Cavalcante *et al.*, 2020, 2022) e polêmico, a finalidade é denunciar, provocar reflexão e questionar as hierarquias de valor atribuídas às vidas humanas. Os quadros enunciativos envolvem um autor que interpela o público com ironia e emoção, personagens que simbolizam vítimas e autoridade moral, e um leitor posicionado a julgar a legitimidade da crítica. O chargista utiliza recursos de estilo como a metáfora visual (anjos no céu), a ironia e o contraste (vida eterna versus morte precoce, reconhecimento público versus esquecimento midiático) para chocar e sensibilizar. Esses efeitos estilísticos atuam no plano afetivo e racional. Por fim, Latuff modifica o modo como os leitores pensam a respeito da guerra ao deslocar o centro da empatia para as crianças palestinas, ampliando a indignação com sua morte ao nivelar sua dor com a perda de uma figura mundial como o Papa. Com isso, transforma uma tragédia distante em uma questão moral imediata.

1.2 O ensino da argumentação no discurso com a análise linguística

Essas análises ajudam os alunos a perceberem como os elementos linguísticos e visuais articulam sentidos e constroem um ponto de vista. O objetivo é fazer com que compreendam que todo texto (verbal ou visual) é uma construção argumentativa e que os efeitos de sentido dependem das escolhas linguísticas e discursivas feitas pelo enunciador. Acreditamos que as questões a seguir podem colaborar para esse intento.

1. No enunciado “Quem são os anjinhos recebendo o Papa Francisco?”, qual é a função do pronome interrogativo “quem” na construção argumentativa da charge?
2. Observe o enunciado “As crianças de Gaza”. Que efeito de sentido é produzido pela ausência de verbo e pela estrutura nominal direta? Como a oposição entre a imagem idealizada (anjos) e o referente concreto (crianças de Gaza) funciona argumentativamente? De que forma a presença do Papa Francisco na imagem contribui para a construção do ponto de vista implícito na charge? Que elementos visuais e linguísticos funcionam como modalizadores, orientando a leitura para uma interpretação crítica da realidade representada?
3. Quais são os nomes próprios presentes na charge? Qual deles se refere a uma figura pública? Qual o papel das marcas linguísticas (nomes próprios ou vocativos, descrições ou pronomes pessoais) para a construção da dimensão argumentativa da charge? Quais são as marcas linguísticas usadas pelo chargista para construir a imagem de si mesmo em seu discurso perante os seus leitores?
4. Como o antropônimo, Papa Francisco, exerce a função de acessar os conhecimentos compartilhados e revela estereótipos devido às negociações diversas de significação do nome próprio entre os leitores da charge?

As perguntas propostas a partir da charge de Carlos Latuff são fundamentais para o ensino de análise linguística quando este se articula à compreensão da linguagem como prática discursiva e argumentativa. Ao direcionarem o olhar do estudante para os elementos formais do texto verbal e visual, essas questões promovem uma leitura que ultrapassa a identificação de estruturas

gramaticais isoladas, permitindo que se observe como essas estruturas atuam na construção de sentidos, pontos de vista e posicionamentos ideológicos. A análise do enunciado “Quem são os anjinhos recebendo o Papa Francisco?”, por exemplo, possibilita discutir o funcionamento argumentativo do pronome interrogativo “quem”, evidenciando seu papel na organização do discurso e na produção de sentidos implícitos (Amossy, 2018). Com isso, o estudante compreende que elementos linguísticos como pronomes e formas interrogativas não têm apenas funções sintáticas, mas também funcionam como recursos persuasivos que convocam o leitor e orientam a leitura.

A observação do enunciado “As crianças de Gaza”, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da competência discursiva ao mostrar como a estrutura nominal direta, sem a presença de um verbo, intensifica o impacto da mensagem. Tal construção sintática promove um efeito de objetividade e contundência, revelando que escolhas linguísticas aparentemente simples têm forte implicação argumentativa. Além disso, ao propor a análise da oposição entre a imagem idealizada dos anjos e a referência concreta das crianças palestinas, a atividade incentiva o estudante a reconhecer como o sentido se constrói na articulação entre linguagem verbal e visual, um aspecto essencial nas práticas de letramento contemporâneas, marcadas pela presença de textos multimodais. A presença do Papa Francisco na charge também é um recurso discursivo que pode ser explorado em sala de aula para trabalhar a noção de ethos, ou seja, a imagem que o texto constrói do enunciador e do auditório. Nesse caso, a figura pública do Papa carrega consigo uma série de valores e significados compartilhados, o que permite discutir como os nomes próprios operam na ativação de estereótipos, expectativas e conhecimentos prévios por parte dos leitores. Ao analisar essas estratégias, os estudantes desenvolvem a capacidade de identificar marcas linguísticas e visuais que funcionam como modalizadores do discurso, orientando a leitura para uma interpretação crítica da realidade representada.

Por fim, as questões voltadas à identificação do auditório e das marcas de interlocução presentes na charge estimulam o estudante a compreender que todo texto é produzido com uma intenção comunicativa e dirigido a um destinatário específico, cujas características influenciam as escolhas linguísticas do autor. Ao trabalhar com essas perguntas em sala de aula, o professor

favorece a construção de uma análise linguística mais significativa, centrada na compreensão do texto como forma de ação social (Cavalcante *et al.*, 2022), em que as escolhas linguísticas são sempre motivadas e situadas em contextos de uso. Dessa forma, o ensino de análise linguística se aproxima da realidade dos estudantes e contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos.

1.3 O ensino da argumentação no discurso com a produção textual

A proposta de produção textual que pode ser desenvolvida a partir da charge de Carlos Latuff visa integrar leitura crítica, análise linguística e argumentação, promovendo o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos da educação básica. A charge em questão articula elementos verbais e visuais para apresentar uma crítica contundente à desproporcionalidade da comoção pública diante de diferentes tipos de morte. A partir dessa leitura, propõe-se que os alunos escrevam um texto de sequência argumentativa, em que reflitam criticamente sobre a seguinte questão: *Por que algumas tragédias recebem mais atenção e empatia do que outras, e o que essa seletividade revela sobre nossa forma de ver o mundo?* A proposta prevê que os estudantes retomem, com suas palavras, o conteúdo da charge e o ponto de vista ali defendido, articulando-o com exemplos atuais ou vivências pessoais que evidenciem a desigualdade no tratamento de diferentes perdas humanas. Espera-se que o aluno utilize recursos linguísticos argumentativos adequados, como perguntas retóricas, comparações, exemplificações, marcas de subjetividade e apelos ao leitor, com o objetivo de construir um texto coerente, crítico e sensível. A atividade também convida os estudantes a refletirem sobre os valores éticos e sociais que orientam a recepção de determinadas notícias ou imagens, fomentando um olhar mais empático e questionador diante da realidade. Ao elaborar esse tipo de produção, os alunos exercitam a leitura de textos multissemióticos, a análise de elementos linguísticos e discursivos que constroem argumentos e a produção de um discurso autoral que dialoga com questões contemporâneas.

Considerações Finais

Propusemos que o ensino de argumentação no discurso não seja dissociado da leitura, da análise linguística e da produção textual, já que a argumentação envolve os meios verbais que um locutor utiliza para agir sobre o interlocutor, tentando orientar suas maneiras de ver, sentir e pensar ou suscitar um questionamento sobre um dado problema (Amossy, 2018, p. 47). Por fim, ainda apresentamos sugestões de atividades para trabalhar a argumentação no discurso no ensino de leitura, de produção escrita e de análise linguística.

Referências

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas: Pontes, 2020.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas: Pontes, 2022.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Afinal, o que é um argumento? **Linha D'Água**: São Paulo, v. 37, n. 01, p. 197-227, jan.-mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v37i1p197-227>. Acesso em: 10 maio. 2024.

O ARGUMENTO MÍTICO ENTRE A RETÓRICA DA GUERRA E A RETÓRICA DA PAZ

Argus Romero Abreu de Moraes¹

Resumo: No presente texto, retomaremos a categoria de memória mítica (Pêcheux, 2007) para analisar contrastivamente a função retórico-discursiva do mito em cinco enunciados do Deputado Federal Jair Bolsonaro proferidos de 1992 a 2018 e em três enunciados recortados do livro 'Futuro Ancestral', de Ailton Krenak (2022). Para tanto, na primeira seção, discutiremos a relação entre mito e *psique* humana. Na segunda, discutiremos a relevância teórica, metodológica e analítica da memória mítica para compreender os argumentos míticos. Por fim, na terceira, avaliaremos contrastivamente a função das narrativas míticas em nosso *corpus*. Como conclusão, sustentamos que a memória mítica pode funcionar como categoria privilegiada para investigar o discurso político no Brasil contemporâneo, dividindo-se entre a retórica da guerra, fundada na apologia da violência, e a retórica da paz, fundada na ética do cuidado.

Palavras-chave: memória mítica; argumentos míticos; violência; cuidado.

Abstract: In this text, we will return to the category of mythical memory (Pêcheux, 2007) to contrastively analyze the rhetorical-discursive function of myth in five statements by Federal Deputy Jair Bolsonaro delivered from 1992 to 2018 and in three statements cut from the book 'Futuro Ancestral', by Ailton Krenak (2022). To this end, in the first section, we will discuss the relationship between myth and the human psyche. In the second, we will discuss the theoretical, methodological and analytical relevance of mythical memory to understand mythical arguments. Finally, in the third, we will contrastively evaluate the function of mythical narratives in our corpus. In conclusion, we argue that mythical memory can function as a privileged category to investigate political discourse in contemporary Brazil, divided between the rhetoric of war, founded on the apology of violence, and the rhetoric of peace, founded on the ethics of care.

Keywords: mythical memory; mythical arguments; apology of violence; ethics of care.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Considerações iniciais

A (re)emergência do mito como fenômeno retórico-discursivo na contemporaneidade traz consigo uma complexidade que não pode ser explicada por uma perspectiva investigativa restrita ou às estratégias políticas que focam mais no *páthos* do que no *logos* ou na análise comunicacional das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Tal item lexical possui uma longa história – ou mesmo, “longuíssima”, se considerarmos a sua relação com a fundação das sociedades humanas – tanto na *doxa* quanto na *episteme*.

No presente texto, temos por intuito avaliar o seu funcionamento semântico a partir de um duplo movimento: primeiro, um recuo ao seu passado longínquo para compreender a sua relação com a própria condição humana para, em seguida, retornar ao contexto brasileiro atual e investigar a sua polissemia política, dividindo-o entre a apologia da violência e a ética do cuidado. Nos dois casos, produz um efeito de retorno à fundação do mundo e de suas normas para autorizar, legitimar e justificar ações no presente com vistas à construção do futuro. Trata-se, assim, de uma espécie de arquivo mítico, uma fonte de sabedoria tida como sagrada, retomada como memória imaginária do princípio dos tempos para regular e julgar os comportamentos sociais atuais.

Os dois pontos de vista enunciativos são atravessados, implícita ou explicitamente, por uma lógica da queda em relação ao começo do mundo (Minois, 2021), momento do aparecimento epistêmico do verdadeiro e do falso, da divisão ética do bem e do mal e da oposição estética entre o belo e o feio. De um lado, a associação entre mito e política mira o retorno a um passado idealizado para justificar o exercício ilimitado da violência pelo soberano (Finchelstein, 2023). De outro, propõe a construção de um “futuro ancestral” que significa a tradição pelo respeito entre entidades humanas e não-humanas. No primeiro caso, o negacionismo como modelo cognitivo, a manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais como proposta ética e o ódio como partilha estética do sensível (Telles & Gallego, 2018; Moraes, 2018; Rancière, 2009). No segundo, a esperança como modelo ético e o saber engajado como proposta epistêmica de re-existência (Krenak, 2022).

Tomando isso por pressuposto, na primeira seção, discutiremos a relação entre as narrativas míticas e a *psique* humana, ancorando-nos no debate psicanalítico a esse respeito. Na segunda, retomaremos a categoria de memória mítica (Pêcheux, 2007) a fim de potencializar a sua função

teórica, metodológica e analítica para a compreensão do fenômeno argumentativo-discursivo em debate. Por fim, na terceira, avaliaremos contrastivamente função discursiva do mito em cinco enunciados do Deputado Federal Jair Bolsonaro proferidos no plenário da Câmara dos Deputados no período de 1992 a 2018 e em três enunciados recortados do livro 'Futuro Ancestral', de Ailton Krenak (2022).

1. *Mythos e psique*

“Na verdade, o inconsciente também é coletivo. Ele contém invariantes da condição humana denominadas mitos, isto é, relatos explicativos sobre as nossas origens: a origem do mundo, do ser humano, dos fenômenos naturais”, afirma Roudinesco (2012, p. 34), agregando em seguida que “[a] mitologia é o conjunto desses mitos, que possuem inúmeras variantes”. Isso nos leva ao embate filosófico que opõe a necessidade, razão ou continuidade à contingência, experiência ou descontinuidade. Essa divisão tem organizado o debate entre o racionalismo e suas formas *a priori* e o empirismo e suas formas *a posteriori*.

Partindo de um viés psicanalítico, alinhamo-nos à proposta de existência de universais concretos, que tem em Hegel o seu principal formulador. Se nos parece inegável que haja formas ou instituições aparentemente universais, tais como a linguagem, os ritos, os mitos e a experiência do sagrado, nos parece inegável também que os sentidos são construídos social e historicamente em diferentes culturas, adquirindo potencialmente variações infinitas. Segundo Neves (2009, s.p. *apud* Rojo & Barbosa, 2015, p. 28. Negritos das autoras):

na filosofia de Hegel, distinguem-se dois tipos de universalidade: o **universal concreto** e o **universal abstrato**. O **universal concreto** ou existencial dá-se no plano ideal onde as coisas adquirem existência, ou seja, na História, na experimentação, enquanto o **universal abstrato** é formado por uma operação do espírito (razão) que isola os elementos comuns de um dado objeto para expressá-los por um conceito.

Entre as condições de possibilidade da linguagem e seu exercício contingente, há a indeterminação da condição humana, a qual não se reduz nem a uma razão previamente dada por ideias metafísicas ou inatas, nem a uma construção aleatória ou automática decorrente da relação do corpo humano com o meio. Nem determinismo biológico, nem determinismo socioambiental, esse parece ser o ponto de tensão que produz a singularidade do ser humano, sempre atravessada

pelo modo como a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência (Althusser, 2019).

A realidade nunca é dada em si, mas construída como imagem a partir da construção simbólica dos distintos grupos ou classes nas suas práticas concretas com o real, a partir das quais distribuem funções sociais e dividem a produção material das riquezas e conhecimentos. Na relação do simbólico com o real, formam-se os saberes, o dizível. Na relação do simbólico com o imaginário, formam-se os poderes, definindo o sensível, os corpos e suas práticas. Na relação do imaginário com o real, formam-se os desejos, sendo o real o lugar do impossível de simbolizar, constituído como falta (Althusser, 2019).

O papel da linguagem na constituição da singularidade humana como ser que fala parece ser reconhecido nas narrativas míticas de todas as sociedades. “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. [...] Nele estava a vida, e a vida era a luz dos homens. E a luz resplandece nas trevas, e as trevas não a compreenderam”, podemos encontrar em João (1: 1-5). Um hino babilônico pré-cristão assevera: “O rei dos deuses Narru, criador dos humanos, A magnífica Zulummaru que pinçou sua argila, A rainha que os moldou, a Dama Mami, Ofertaram à humanidade um discurso perverso, E lhes deram a mentira e deslealdade [...] (apud Minois, 2021, p. 7). Em um canto tradicional Bambara, tribo do Mali (apud Ibañez, 1991, p. 65. Tradução nossa), afirma-se: “A palavra é tudo. Corta, fere, Modela, matiza, Perturba, enlouquece. Cura ou mata, Exalta ou deprime segundo seu peso. Excita ou acalma a alma”.

Muitos aspectos podem ser analisados nessas três narrativas mítico-religiosas, mas gostaríamos de destacar três que consideramos centrais para a nossa reflexão, quais sejam: (i) a relação entre as narrativas míticas, a explicação da origem da vida pelo poder originário dos deuses e a fundação moral do bem e do mal pelas metáforas da luz e das trevas no texto bíblico; (ii) a relação entre os deuses e o poder do discurso em produzir a verdade e a mentira no texto babilônico, o qual, em contraste com a perspectiva judaico-cristã, associa as entidades divinas ao surgimento da mentira e da deslealdade, do discurso perverso, e não ao da verdade e do bem; (iii) a relação entre as narrativas míticas e a performatividade da linguagem, antecipando em milhares de anos a consideração da linguagem como ação.

Com base nisso, pode-se considerar que os mitos possuem um funcionamento específico na linguagem humana, direcionando-se aos problemas universais das distintas culturas ao pensarem sobre suas condições de possibilidade, criando um recorte metafísico entre a ordem e o caos, uma relação genealógica do poder da palavra com o poder divino e a compreensão desse poder mágico da palavra com o de cortar, ferir, modelar, matizar, perturbar, enlouquecer, curar ou matar, exaltar ou deprimir, possuindo um peso que pode excitar ou acalmar a alma, como no conto bambara.

Destarte, é pela memória mítica, transmitida pela tradição, que os seres se inserem em linhagens que os ligam distintamente aos deuses e os primeiros homens. O cumprimento ou transgressão da palavra primeira torna possível aos humanos compreenderem a luz e as trevas, conectando problemas epistêmicos (a compreensão do verdadeiro e do falso), problemas éticos (a definição do certo e do errado, do poder de curar ou ferir, de fazer o mal ou o bem) e estéticos (a exaltação da alma como beleza e a depressão como feiura).

O mito, enfim, se vincula ao efeito simbólico de criar o mundo, à atividade da palavra, funcionando não apenas na tentativa de descrição e explicação do princípio dos tempos, mas na reatualização pela ritualização dessa memória de acordo com os desafios do presente, para que o sentido supere o absurdo ou *non-sense* (Orlandi, 2007). Se no princípio era o silêncio, a palavra mágica surge como fonte do sentido primeiro, permitindo a ordenação do inteligível, do axiológico e dos afetos da comunidade ou grupo que a transmite, bem como índice hermenêutico para a “correta” direção a ser seguida (*telos*), em uma contínua tentativa de ajustar o presente ao passado, a memória à atualidade.

2. A memória mítica como instrumental teórico-metodológico

“Memória deve ser entendida aqui não no sentido psicologista da ‘memória individual’, mas nos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, destaca Pêcheux (2007, p. 49-50). Nesse curto excerto, podemos perceber quatro tipo de memórias, a saber: a *memória psicológica ou individual*, associada ao funcionamento cognitivo do armazenamento e processamento cerebral das informações; a *memória mítica*, tendencialmente oral e que remete à fundação do mundo; a *memória social*,

dispersa nas distintas práticas sociais e hábitos da coletividade; a *memória do historiador*, construída por procedimentos hermenêuticos e heurísticos dos estudiosos das sociedades, pautando-se, para tanto, em categorias científicas e dados de análise.

Assim, “[...] o mito não é só objeto da história, mas prolonga, em direção às origens, o tempo da história, enriquece os métodos do historiador e alimenta um novo nível da história, a história lenta”, pondera Le Goff (2013, p. 58). Com base nesse raciocínio, agruparemos os quatro tipos de memória acima em duas: uma memória tendencialmente *dóxica*, metafísica, cotidiana, sem o crivo da crítica teórica às fontes da interpretação, tornando-se, em vista disso, tendencial e imaginariamente parafrástica, contínua, uma espécie de “força centrípeta” sobre os sentidos da linguagem; e outra tendencialmente *epistêmica*, pautada na dessacralização dos textos e na polissemia das relações materiais humanas.

Metodologicamente, precisamos tanto nos ancorar no trabalho historiográfico sobre a memória, com vistas à explicação dos fenômenos sociais, quanto nos posicionar no olhar dóxico sobre o mundo, no intuito de entender a força persuasiva e semântica do “mito” nos discursos analisados. Se partem do mesmo pressuposto, do *archeion* mítico como fonte de saberes universais, verdadeiros e atemporais, distanciam-se ao, de um lado, se pressionar para a conservação parafrástica de estruturas socio-simbólicas assimétricas e violentas e, de outro, para a descontinuidade com a racionalidade moderna, que instrumentaliza a natureza e o humano pelo valor de troca, remetendo ao passado como resistência, como retorno ao *kairós*, à astúcia, à criatividade.

3. O *mythos* entre a apologia da violência e a ética do cuidado

“Morreram poucos. A PM tinha que ter matado mil”, afirma o então deputado federal Jair Bolsonaro (PDC-RJ) em 30 de outubro de 1992. “O grande erro da ditadura foi não matar vagabundos e canalhas como Fernando Henrique”, destaca o parlamentar em 27 de julho de 1997, agora filiado ao PPB- RJ. “Isso é que dá torturar e não matar”, pronuncia em 16 de junho de 1999, ainda como membro do PPB- RJ. “[...] Acho mesmo que vagabundo tem que ir para a vala, para o pau de arara e por aí afora — e infelizmente só mataram 111 no Carandiru”, propõe em 20 de

novembro de 2000, pelo PP-RJ. “O erro da ditadura foi torturar e não matar”, assevera como possível presidenciável em 08 de julho de 2016, também pelo PP-RJ. “[O policial] entra, resolve o problema e, se matar 10, 15 ou 20, com 10 ou 30 tiros cada um, ele tem que ser condecorado, e não processado”, acrescenta pelo PSL-RJ, em 28 de agosto de 2018, pouco antes de ser eleito Presidente da República. Por fim, seu slogan de campanha condensa a memória mítica como garantia ou fiadora moral dos seus argumentos violentos ao longo da sua carreira política: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (apud Barreto Jr., 2023, p. 16; 21; 25; 26; 49; 67), ancorando-se, para tanto, na sacralidade do Estado-nação e do Deus cristão.

Nessa perspectiva, a memória mítica funciona como já-dito que retoma interdiscursivamente o poder sobre a vida e a morte, decidindo sobre quem pode e quem deve morrer, quem pode e quem deve matar, quem pode e quem deve se inscrever nessa formação discursiva. O deus que enuncia através da sua voz parece ser *thanatos*, o deus da morte, definindo o Estado e o *status quo* como expressões da ordem primeira e última do mundo, legitimado pela autoridade divina. Matar transgressores e desafetos, nesse caso, torna-se um dever moral, e não uma transgressão, sendo tal violência digna de glorificação, e não de culpa. O sagrado permite, então, a destruição sem limites, sem lei, sem interdição. “Em nome de” Deus, tal violência seria expiatória, purificadora.

Não obstante, o mesmo fiador mítico pode fundar uma perspectiva diametralmente oposta, glorificando a vida, não apenas a humana, mas a de todos os seres. A natureza, tanto quanto os humanos, seria sagrada. O mundo seria feito à imagem e semelhança divina, e não apenas a nossa espécie. Diferentes vozes se expressam por diferentes linguagens, mesmo que não articuladas como as línguas naturais humanas. O passado como fonte de saberes afirma o *eros*, o amor, o equilíbrio e a igualdade, e não a força e a opressão. Krenak (2022, p. 27; 37; 103; 104. Negritos nossos) assevera:

Acontece que ao transformarmos água em esgoto ela entra em coma, e pode levar muito tempo para que fique viva de novo. O que estamos fazendo ao sujar as águas que existem há 2 bilhões de anos é acabar com a nossa própria existência. [...] Se eu desidratar inteiro vai sobrar meio quilo de osso aqui, por isso eu digo: respeitem a água e aprendam a sua linguagem. Vamos escutar a **voz dos rios**, pois eles falam. Sejamos água, em **matéria** e em **espírito**, em nossa movência e capacidade de **mudar de rumo**, ou **estaremos perdidos**.

Para além de onde cada um de nós nasceu – um sítio, uma aldeia, uma comunidade, uma cidade –, estamos todos instalados num **organismo maior** que é a Terra. Por isso dizemos que **somos filhos da terra**.

Não se trata de um manual de vida, mas de uma **relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo** e com as **histórias** mais **reconfortantes** que cada cultura é capaz de produzir – que são chamadas, em certa literatura, de **mitos**.

As mitologias estão vivas. Seguem existindo sempre que uma comunidade insiste em habitar esse **lugar poético** de viver uma **experiência de afetação da vida**, a despeito das outras **narrativas duras** do mundo.

Nesse caso, a memória imemorial da criação do mundo fundamenta o respeito, a alteridade, a empatia, a vida, as relações horizontais. Se a primeira retira a responsabilidade pela violência ao colocar o algoz como vítima e permitir que este cause mortes sem punição, significando a destruição do outro como legítima defesa, retorno à verdade, bondade e beleza do Nós, a segunda restitui a responsabilidade ativa do humano pelas ações de destruição de si, do outro e do mundo, produzindo uma espécie de “efeito bumerangue” sistêmico: matar o outro é matar a si mesmo. Trata-se de um efeito inclusivo pleno da parte no todo, enquanto a primeira abordagem promove a separação e segregação entre os seres ao essencializar a distinção, hierarquia e assimetria entre eles desde a origem do mundo. Aos homens, o poder do verbo, de nomear, portanto, também de desnomear, desvozear, dessimbolar, dessacralizar, esquecendo seus laços.

Krenak (2022) denuncia que as ações humanas tidas como inteligentes e morais são ignorantes e imorais, pois transforma a água que bebe em esgoto, silenciando que somos constituídos fundamentalmente por água. Ao contrário, deveríamos nos tornar a própria água, a sua matéria (*physis*) e espírito (*metaphysis*). Ao apagar essa memória que nos conecta, e não nos separa, nos perdemos no rumo da vida, da sua preservação. Cala-se, assim, a “voz dos rios”. Em vez do silêncio do sagrado, o seu silenciamento (ver Orlandi, 2007).

Nossa filiação seria anterior à própria humanidade, uma vez que seríamos “filhos da terra”. Essa seria a nossa genealogia, que legitima o poder de curar, e não o de matar. Esse organismo maior ultrapassa a lógica da propriedade, de modo que nos unimos como seres antes de nos dividirmos pelas posses. A tradição, narrada em histórias que trazem conforto e sentido à existência, nos ensina a poesia (*poiesis*), os afetos, a vida, e não o cálculo, a dureza e a morte.

Não se trata de um passado morto, podendo nos orientar em direção a um futuro que encontre esse passado, um futuro ancestral, anterior à separação entre humanos e natureza. Essas “mitologias estão vivas” e funcionam como um *topos* que nos permite a sensibilidade com os outros seres, criando pertença em vez de estranhamento, o lúdico em vez da utilidade. A metáfora da vida migra da guerra, da apologia do herói e do seu comportamento conquistador, para a conexão, a rede, o fluxo, o ritmo compartilhado, nos quais o “eu” não existe sem o “outro”. Viver é fruir, cuidar, e não usufruir. Paz, e não pacificação pela guerra.

Em suma, a memória mítica tem por função argumentativo-discursiva (a) remeter às condições imaginárias de um determinado grupo sobre a origem do mundo e a consequente emergência do Nós como comunidade de sentido, funcionando como uma espécie de força semântica centrípeta em relação à força centrífuga da história; (b) conectar palavra e ação, transformando a performatividade numa característica constitutiva das narrativas ancestrais, interpelando os indivíduos à ação; (c) associar a surgimento do verbo ao poder originário, transformando o *mythos* no *logos* da *doxa*; (d) partilhar e orientar o sentido (*telos*) de existência em diálogo com as vozes sagradas; (e) fundamentar tanto o exercício da violência quanto o do respeito, oscilando entre a retórica da guerra e a retórica da paz na busca da segurança, proteção e salvação do grupo.

Considerações finais

No presente texto, avaliamos o funcionamento discursivo-argumentativo do mito. Para tanto, na primeira seção, investigamos a relação entre as narrativas míticas e formação dos saberes humanos. Na segunda, revisitamos a categoria de memória mítica (Pêcheux, 2007) como instrumental teórico, metodológico e analítico. Por fim, na terceira, analisamos contrastivamente a função do mito em cinco enunciados do Deputado Federal Jair Bolsonaro produzidos de 1992 a 2018 e em três enunciados recortados de Krenak (2022). Concluímos que a memória mítica pode fundamentar tanto o exercício da violência quanto o do respeito, oscilando entre o *logos* da guerra e o da paz.

Referências

ALTHUSSER, L. **Iniciação à filosofia para não filósofos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

BARRETTO Jr., W. **Bolsonaro e seus seguidores**: o horror em 3.560 frases. São Paulo: Geração Editorial, 2022.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução Comissão de Tradução da Bíblia Almeida século 21. 1ª ed. São Paulo: Purpose Paper, 2023.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

IBAÑEZ, M. C. **Palabra y Realidad**: tradición y literatura oral en África Negra. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1991.

FINCHELSTEIN, F. **Mitologías fascistas**: Historia y política de la irracionalidad en Borges, Freud y Schmitt. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus, 2023.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MINOIS, G. **As origens do mal**: história do pecado original. São Paulo: Editora da Unesp, 2021.

MORAIS, A. R. A. de. A estética da intolerância: extremismo político e arte no Brasil atual. **RUA**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, 2018. DOI: 10.20396/rua.v24i2.8653498. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8653498>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007, p. 49-57.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROUDINESCO, E. **O inconsciente explicado ao meu neto.** São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

TELLES, E.; GALLEGOS, E. S. *et. al.* (Orgs). **O ódio como política:** a reinvenção das direitas no Brasil.
São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

A CENOGRAFIA EM “DEUS ODEIA O ORGULHO”: UMA ANÁLISE DO DISCURSO RELIGIOSO NEOPENTECOSTAL CONTRA A COMUNIDADE LGBTQIAPN+¹

Arielle de Jesus Meireles Teixeira²

Resumo: Com base em recortes da pregação “Deus odeia o orgulho”, proferida por André Valadão em junho de 2023, na Lagoinha Orlando Church, este artigo analisa a construção da vulnerabilidade linguístico-discursiva no discurso religioso neopentecostal intolerante à comunidade LGBTQIAPN+. A escolha do objeto justifica-se pela sua ampla circulação e impacto social, evidenciando o uso da linguagem como mecanismo de exclusão simbólica. O estudo tem como objetivo compreender como a cenografia enunciativa contribui para a legitimação do discurso intolerante e para a produção de sujeitos vulneráveis no espaço social. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de base bibliográfica (Severino, 2013) e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), ancorada na teoria das cenas de enunciação de Maingueneau (2004; 2008; 2015). A análise evidencia que o discurso religioso, por meio de sua estrutura genérica e cenográfica, reforça processos de silenciamento e subalternização de identidades dissidentes de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: discurso religioso cristão; discurso intolerante; igreja batista da lagoinha; LGBTfobia.

Abstract: Based on excerpts from the sermon “Deus odeia o orgulho”, by André Valadão in June 2023 at Lagoinha Orlando Church, this article analyzes the construction of linguistic-discursive vulnerability in the neopentecostal religious discourse of intolerance towards the LGBTQIAPN+ community. The choice of this object is justified by its wide circulation and significant social impact, highlighting how language operates as a mechanism of symbolic exclusion. This study aims to understand how the enunciative scenography contributes to the legitimization of intolerant discourse and to the production of socially vulnerable subjects. The research adopts a qualitative approach, grounded in bibliographic (Severino, 2013) and interpretivist (Bortoni-Ricardo, 2008) methodologies, anchored in Maingueneau’s theory of enunciative scenes (2004; 2008; 2015). The analysis reveals that religious discourse, through its generic and scenographic structure, reinforces processes of silencing and subalternization of gender and sexuality dissident identities.

Keywords: christian religious discourse; intolerant discourse; lagoinha baptist church; LGBTphobia.

¹ A partir das contribuições da Dr^a Elza do Couto, o presente artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado defendida no ano de 2024 sob a orientação da Dr^a Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Fomentada pela CAPES, a minha dissertação intitula-se: “*Deus odeia o orgulho*”: Uma análise do discurso religioso intolerante contra a comunidade LGBTQIAPN+.

² Universidade Federal de Goiás.

Introdução

Nas últimas décadas, o cenário político e cultural brasileiro tem sido marcado por uma ampliação da presença e influência das igrejas evangélicas na esfera pública. Essa expansão não restringiu-se ao campo religioso, mas alcançou as esferas política, midiática e cultural, impactando diretamente nos debates sobre direitos humanos e diversidade social. Lideranças religiosas com grande visibilidade pública atuam, de forma estratégica, para legitimar narrativas moralistas e excludentes, quase sempre amparadas na defesa da chamada “família tradicional” e de uma moralidade cristã.

Nesse contexto, entendo que há um fortalecimento da relação entre religião e poder político, o que influencia em discussões sobre cidadania e direito das minorias, especialmente da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgeêros, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agêneros, Panssexuais, Não-binários e mai (doravante, LGBTQIAPN+). A intensificação dos discursos intolerantes pode gerar consequências preocupantes para essa comunidade, uma população submetida a discursos que buscam silenciar, excluir e deslegitimar as suas identidades.

Partindo dessa problemática, delimito como objeto da minha pesquisa recortes da pregação religiosa “Deus odeia o orgulho”, proferida por André Valadão, pastor-presidente da Igreja Batista da Lagoinha (IBL), durante um culto realizado no dia 04 de junho de 2023, na Lagoinha Orlando Church. A pregação integrou uma série de cultos temáticos promovidos no mês do orgulho LGBTQIAPN+, com foco na condenação pública das identidades sexuais e de gênero dissidentes.

A escolha desse material se dá por sua ampla circulação nas redes sociais e pela repercussão jurídica e midiática gerada. O culto ocorreu presencialmente em Orlando, sendo transmitido simultaneamente no canal do ministério na plataforma *online YouTube*, Lagoinha USA, onde ficou disponível até 10 de junho, quando o Tribunal Regional Federal da 6ª Região determinou sua retirada, após denúncias de conteúdo LGBT+fóbico.

Ao tomar essa pregação como material de análise, busco compreender como o discurso religioso, por meio de suas estratégias de construção enunciativa, legitima a intolerância e reforça a vulnerabilidade linguístico-discursiva de sujeitos LGBTQIAPN+ no Brasil atualmente. Com o

objetivo de examinar os mecanismos linguísticos-discursivos do discurso religioso evangélico intolerante, adoto uma abordagem qualitativa de base bibliográfica (Severino, 2013) e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), fundamentada nos pressupostos da Análise do Discurso, com foco na teoria das cenas de enunciação desenvolvida por Maingueneau (2004; 2008; 2015).

1. O crescimento das igrejas evangélicas no Brasil e a sua influência na esfera pública

Nas últimas décadas, o movimento evangélico, principalmente as igrejas de orientação neopentecostal, apresentou expressivo crescimento. O censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que os evangélicos representam 26,9% da população brasileira, enquanto que em 2010 eles somavam 21,6%. Compreendo, com base nos dados do Instituto Ipsos (2023)³, que a religiosidade assume papel central na identidade do povo brasileiro.

Em paralelo a esse crescimento numérico, observamos a ampliação da atuação política e midiática desse grupo, com ocupação de espaços estratégicos tanto no Congresso Nacional quanto nas redes sociais e na mídia tradicional. Nas eleições de 2022, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) registrou um número recorde de líderes religiosos disputando cargos público, de quase mil candidatos, 476⁴ propunham uma aliança entre a política e a religião. Dos 594 cargos de Deputados Federais e Senadores no Congresso Nacional, 228⁵ integram a Frente Parlamentar Evangélica, a famosa “Bancada Evangélica”.

A intensificação da presença de líderes religiosos evangélicos na esfera pública tem contribuído para a propagação de discursos moralistas, frequentemente ancorados na defesa da chamada “família tradicional” e na proteção dos “valores cristãos”. Tal processo ganhou maior

³ IPSOS. Ipsos Global Advisor - Religion 2023 Report - 26 countries. 2023. Disponível em: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20Global%20Advisor%20-%20Religion%202023%20Report%20-%2026%20countries.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2024.

⁴ PASTOR, irmão e bispo: número de candidatos que se apresentam com identidade religiosa bate recorde. O Globo, Rio de Janeiro, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/08/pastor-irmao-e-bispo-numero-de-candidatos-qu-e-se-apresentam-com-identidade-religiosa-bate-recorde.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2024

⁵ PODER360. Saiba quem comanda e quem integra a bancada evangélica no Congresso. Poder360, Brasília, 16 fev. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-congresso/congresso/saiba-quem-comanda-e-quem-integra-a-bancada-evangelica-no-congresso/>. Acesso em: 17 jun. 2024

visibilidade durante o processo eleitoral de 2018, com a ascensão do ex-presidente Jair Bolsonaro. Desde então, observa-se a normalização e institucionalização de discursos excludentes e intolerantes, especialmente contra minorias como a comunidade LGBTQIAPN+.

Em resposta a esse cenário, o Supremo Tribunal Federal (STF), a partir de 2019, passou a criminalizar a LGBT+fobia, equiparando condutas homofóbicas e transfóbicas ao crime de racismo, de acordo com a Lei 7.716/1989. No entanto, essa promulgação serviu para evidenciar uma tensão, pois, como ressalva, o STF destacou que tal decreto não pode restringir a liberdade religiosa. Embora a violência LGBT+fóbica esteja criminalizada, instituições religiosas seguem protegidas no direito de professar suas crenças, inclusive quando estas reforçam estigmas e exclusões.

Diante desse contexto, justifico que a análise do discurso religioso é pertinente dada a sua centralidade na formação de sentidos sociais e na manutenção de hierarquias simbólicas. Em um país majoritariamente cristão, onde a moralidade religiosa interfere na elaboração de políticas públicas e nos debates sobre direitos humanos. No caso da comunidade LGBTQIAPN+, percebo que o discurso religioso não atua apenas como orientação de fé, mas como um dispositivo de exclusão e violência simbólica.

2. A IBL e a família Valadão: contextualização do objeto de estudo

Após delimitar o meu objeto de análise e apresentar um breve panorama sobre a presença evangélica no Brasil, considero fundamental contextualizar a instituição e o ambiente discursivo da pregação “Deus odeia o orgulho”. A Igreja Batista da Lagoinha (IBL) é uma das instituições religiosas de maior alcance e visibilidade no cenário evangélico brasileiro. Com sede em Belo Horizonte (MG), consolidou sua influência tanto pelo número de membros quanto pela forte presença midiática e da atuação de suas principais lideranças: Márcio Valadão, Ana Paula Valadão⁶ e André Valadão.

Desde 1972 a IBL é liderada pela família Valadão, que desempenha papel central na construção da imagem pública da igreja e na produção de discursos marcados por moralismo e conservadorismo. Durante décadas, a igreja foi presidida por Márcio Valadão, cuja atuação pastoral

⁶ Cabe lembrar que Ana Paula Valadão, líder do ministério musical Diante do Trono, foi recentemente condenada pela Justiça brasileira por declarações LGBTfóbicas. A pastora associou a homossexualidade à propagação da AIDS.

foi pautada por discursos aparentemente moderados, mas que já indicavam posicionamentos restritivos em relação à diversidade sexual e de gênero. A partir de 2022, quando André Valadão assume a posição de pastor-presidente, observo uma mudança no tom das pregações da IBL e em sua presença midiática.

O que antes era tratado de forma velada passou a ser explicitado de maneira direta e incisiva, sobretudo em relação à comunidade LGBTQIAPN+. Esse movimento alinha ainda mais o discurso da Lagoinha a um projeto político-ideológico de conservadorismo cristão.

É nesse contexto que, em junho de 2023 (mês em que se celebra o orgulho LGBTQIAPN+), a Lagoinha Orlando Church, sob a liderança de André Valadão, promoveu uma série de cultos com o propósito explícito de se posicionar contra o movimento LGBTQIAPN+. Foram seis pregações com essa temática⁷, todas transmitidas ao vivo. A pregação intitulada “Deus odeia o orgulho”, que tomo como *corpus* desta pesquisa, foi ministrada no dia 04 de junho de 2023. Sua repercussão foi imediata, gerando manifestações de repúdio por parte de movimentos sociais, ativistas de direitos humanos e parlamentares.

Esse episódio, a meu ver, marca um ponto de tensão emblemático entre a liberdade religiosa e os limites do discurso de ódio atualmente. Ao observar como o discurso religioso se estrutura, circula e afeta diretamente a vida de sujeitos LGBTQIAPN+, compreendo que essa pregação é um material em que a linguagem é mobilizada para naturalizar processos de exclusão, atuando como um mecanismo que produz vulnerabilidades linguístico-discursivas.

3. Análise do discurso e as cenas de enunciação: a construção da intolerância religiosa

Nesta pesquisa, adoto como referencial teórico os pressupostos da Análise do Discurso, que compreende o discurso como um processo sócio-histórico de produção de sentidos, atravessado por relações de poder e condições de produção específicas. Assim, entendo que os discursos, especialmente os de autoridade, como o discurso religioso, não são neutros. Eles funcionam como práticas sociais que instituem posições de sujeito, constroem verdades e naturalizam hierarquias.

⁷ *Santidade é para ‘todes’*, ministrado por André Fernandes; *Trocando verdades por mentiras: os perigos da rejeição de Deus e Diga não*, ministrados por Vinicius Zulato; *Transformados, ela é o cara e Não é um movimento, é uma religião*, ministrados por André Valadão.

A fundamentação teórica está centrada na proposta de Maingueneau (2004; 2008; 2015), que compreende todo ato enunciativo como um acontecimento inserido em um contexto discursivo específico. De acordo com o teórico, todo enunciado materializa-se em um “palco simbólico”, no qual se define *quem pode falar, de que lugar social, com qual autoridade e para qual público*.

A metáfora de “cena” é central, Maingueneau (2015, p. 117) explica que:

O termo “cena” apresenta ainda a vantagem de poder referir ao mesmo tempo um quadro e um processo, ela é, ao mesmo tempo, o espaço bem delimitado no qual são representadas as peças (“na cena se encontra...”, “o rei entra em cena”), e as sequências das ações, verbais e não verbais que habitam esse espaço (“ao longo da cena”, “uma cena doméstica”).

Assim como em uma peça de teatro, na enunciação há uma distribuição de lugares, papéis e regras que organizam a produção dos sentidos. Maingueneau (2004; 2008; 2015) estrutura o conceito de cena de enunciação em três níveis interligados: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante é o nível mais amplo, correspondendo ao tipo geral do discurso e delimitando os papéis sociais básicos envolvidos na comunicação. É ela que permite reconhecer se estamos diante de um discurso religioso, como esclarece Maingueneau (2004, p. 86):

A cena englobante é a que corresponde ao tipo de discurso. Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário etc., ou seja, qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome do que o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado.

No meu *corpus*, delimito a cena englobante da pregação de André Valadão como pertencente ao discurso religioso, mais especificamente ao discurso cristão-evangélico. Para ilustrar essa cena, destaco um recorte visual do culto analisado: Valadão aparece no centro do palco, posicionado atrás de um púlpito — elemento que simboliza sua autoridade religiosa e reforça sua condição de líder espiritual perante a comunidade.

Figura 1: “Deus odeia o orgulho”



Fonte: captura de tela da transmissão “Deus odeia o orgulho” compartilhado no YouTube

A cena englobante estrutura as condições de produção e recepção do discurso, definindo a relação entre quem fala e quem ouve. No caso da pregação analisada, essa relação é marcada por reverência, orientação moral e adesão ideológica, elementos que se tornam fundamentais para o funcionamento argumentativo do discurso intolerante.

Se a cena englobante permite ao coenunciador reconhecer o discurso como religioso, é por meio da cena genérica que ele identifica o gênero específico: a pregação evangélica. Como afirma Maingueneau (2004; 2008), não basta saber que o discurso é religioso; é preciso identificar o gênero discursivo em jogo, pois é ele que define os papéis dos sujeitos envolvidos e as regras de produção e recepção da fala.

Dizer que a cena de enunciação de um enunciado político é a cena englobante política, ou que a cena de um enunciado filosófico é a cena englobante filosófica etc. é insuficiente: um co-enunciador não está tratando com o político ou com o filósofo em geral, mas sim com gêneros de discurso particulares. Cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto eleitoral, trata-se de um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos etc. (Maingueneau, 2004, p. 86)

No caso do corpus analisado, a cena genérica é a pregação evangélica, cuja finalidade comunicativa é transmitir a “palavra de Deus” sobre determinado tema, orientando moralmente os ouvintes. A estrutura desse gênero é previsível e, em meu corpus, ela se concretiza com clareza: André Valadão inicia o culto apresentando o tema, desenvolve sua argumentação com base na Bíblia e conclui com um apelo emocional à transformação de vida.

O Recorte I abre o culto. Nele Valadão institui o “orgulho” como problema moral e espiritual, deslocando a noção do campo político-identitário para o religioso:

Recorte I:

[Eu falo com vocês Deus odeia o orgulho Deus não tolera uma das palavras mais difíceis pra Deus é orgulho Deus odeia ele repugna qualquer atitude de orgulho. Só o uso da palavra orgulho Deus já condena qualquer movimento ou qualquer ação na nossa vida que carrega o termo orgulho Deus abomina]

Nesse trecho, o “orgulho”, que refere-se ao movimento LGBTQIAPN+, é enquadrado como um problema espiritual, é uma afronta direta à vontade divina. O gênero da pregação permite que o pastor faça afirmações categóricas, como “Deus odeia”, sem a necessidade de argumentação lógica. A autoridade do gênero e do enunciador bastam para legitimar o discurso.

Outro recurso recorrente é a tentativa de Valadão de isentar-se da responsabilidade pelas afirmações, atribuindo-as diretamente à Bíblia ou a Deus. Esse mecanismo transfere a carga discursiva para uma instância sagrada, blindando o enunciador de críticas e reforçando sua autoridade.

Recorte II:

[Tiago capítulo quatro no versículo seis a gente vai ler muito a Bíblia aqui amém gente? Porque eu não estou aqui pra dar minha opinião Eu estou aqui pra ler a Bíblia pra você A posição de Deus em relação ao orgulho é clara Vamos ler em voz alta]

Já no Recorte III apresento o encerramento a pregação, como figura de autoridade religiosa, Valadão convoca os fiéis à reflexão, ao arrependimento pelos pecados e à transformação de vida.

Recorte III:

[o próprio senhor Jesus disse do coração do homem vem toda a imoralidade sexual então Deus tem misericórdia da minha vida minha casa cê pode erguer suas mãos e dizer senhor eu me humilho diante do senhor eu peço nessa dia misericórdia perdão lava meu coração ô igreja desperta nós não vamos dar lugar a uma agenda do inferno dentro da nossa casa, nós não vamos dar lugar]

Ao afirmar que “não vamos dar lugar a uma agenda do inferno dentro da nossa casa”, Valadão associa a comunidade LGBTQIAPN+ a uma suposta “agenda do inferno”, representando-a como ameaça à família e à moral cristã. Essa metáfora opera um deslocamento violento, que transforma identidades dissidentes em inimigos espirituais, legitimando exclusões e colocando esses sujeitos em situação de vulnerabilidade simbólica.

Se a cena genérica molda as expectativas de escuta, é na cenografia que essas estratégias se concretizam de forma mais performativa e visual. Como observa Maingueneau (2004), o co-

enunciador não se confronta diretamente com o quadro geral da cena de enunciação, mas sim com a cenografia construída no ato da fala.

a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria. (Maingueneau, 2004, p. 87 - 88)

No corpus analisado, a cenografia se manifesta tanto na organização do espaço quanto nas escolhas discursivas. A Figura 1 (citada anteriormente) mostra Valadão ao centro do palco, atrás de um púlpito, com iluminação focada sobre si, enquanto o público permanece sombreado. Esse arranjo reforça visualmente sua posição de autoridade e domínio da cena

Compreendo que essa cenografia não resume-se a um elemento estético, mas constitui um dispositivo simbólico que intensifica a força do discurso. Ela molda a recepção, potencializa o engajamento emocional dos ouvintes e reforça o caráter performativo da pregação.

Considerações finais

A partir da teoria das cenas de enunciação, demonstrei ao longo deste artigo como cada nível contribui para a legitimação e eficácia do discurso analisado. A cena englobante delimita o espaço social mais amplo do discurso religioso, estabelecendo um pacto de escuta baseado na fé, na doutrina e na submissão à Bíblia como autoridade suprema. A cena genérica, por sua vez, organiza os papéis discursivos no gênero da pregação evangélica, posicionando o pastor como porta-voz de Deus e os fiéis como ouvintes que devem aderir, obedecer e se submeter.

Já a cenografia, enquanto nível mais específico e performativo, constitui o espaço simbólico em que a autoridade do pastor é reforçada e a adesão emocional dos ouvintes, mobilizada. Tal cenografia exerce um papel decisivo na autolegitimação do discurso religioso evangélico, permitindo que o enunciador, o pastor André Valadão, seja percebido como porta-voz legítimo da vontade divina. Sua autoridade simbólica é sustentada tanto pela instituição religiosa quanto pela articulação dessas cenas de enunciação, que moldam o cenário, os papéis sociais e as expectativas de recepção da pregação.

Concluo, portanto, que o discurso religioso evangélico intolerante, exemplificado na pregação de André Valadão, não se configura como um simples ato de orientação espiritual, mas como um fenômeno discursivo complexo, articulado a um conflito social mais amplo.

Se o discurso institui a ideia de “vida de pecado”, ele naturaliza a “vida de não-pecado”, esta ancorada na cis-heteronormatividade que estigmatiza e marginaliza qualquer identidade que a desafie. Assim, o discurso religioso opera como tecnologia de poder, regulando corpos e subjetividades em nome de uma moralidade cristã. O que está em jogo não é apenas uma divergência teológica, mas um projeto discursivo que atua diretamente sobre os modos de existência de sujeitos historicamente marginalizados.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo Cortez, 2004.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008

_____. *Discurso e análise do discurso*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ANEXO A

Figura 1: “Deus odeia o orgulho”



Fonte: captura de tela da transmissão “Deus odeia o orgulho” compartilhado no YouTube

ANEXO B

Recorte I:

[Eu falo com vocês Deus odeia o orgulho Deus não tolera uma das palavras mais difíceis pra Deus é orgulho Deus odeia ele repugna qualquer atitude de orgulho. Só o uso da palavra orgulho Deus já condena qualquer movimento ou qualquer ação na nossa vida que carrega o termo orgulho Deus abomina]

Recorte II:

[Tiago capítulo quatro no versículo seis a gente vai ler muito a Bíblia aqui amém gente? Porque eu não estou aqui pra dar minha opinião Eu estou aqui pra ler a Bíblia pra você A posição de Deus em relação ao orgulho é clara Vamos ler em voz alta]

Recorte III:

[o próprio senhor Jesus disse do coração do homem vem toda a imoralidade sexual então Deus tem misericórdia da minha vida minha casa cê pode erguer suas mãos e dizer senhor eu me humilho diante do senhor eu peço nessa dia misericórdia perdão lava meu coração ô igreja desperta nós não vamos dar lugar a uma agenda do inferno dentro da nossa casa, nós não vamos dar lugar]

ASPECTOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS EM MANUAIS DO PROFESSOR QUE ORIENTAM O AGIR DOCENTE EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS ARGUMENTATIVOS

Beatriz Macedo de Souza¹

Resumo: Neste artigo, que é um recorte de uma pesquisa em andamento, analisamos sob uma perspectiva geral, como as orientações teórico-metodológicas presentes em Manuais do Professor, da *Coleção Português Linguagens*, para o Ensino Fundamental-Anos Finais (6º ao 9º ano), de autoria de William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicada pela Editora Saraiva, direcionam a prática docente quanto ao ensino dos gêneros orais argumentativos. Neste sentido, nossos objetivos específicos são: (i) analisar os aspectos linguísticos-discursivos que orientam o agir docente em relação ao ensino dos gêneros orais argumentativos; (ii) discutir os possíveis impactos decorrentes do tipo de orientação fornecida ao professor. Fundamentamos o trabalho no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e em estudos argumentativos, tais como Doury e Plantin (2015), Fiorin (2018) e Pinto (2010; 2016). Como resultado, destacamos que o MP busca embasar as práticas de ensino dos gêneros orais argumentativos, embora não haja um enfoque preciso na argumentação oral.

Palavras-chave: orientações teórico-metodológicas; manual do professor; argumentação.

Abstract: This article, which presents a segment of an ongoing research project, provides a general analysis of how the theoretical and methodological guidelines found in the Teacher's Manuals of the *Português Linguagens* series (6th to 9th grade), authored by William Cereja and Carolina Dias Vianna and published by Editora Saraiva, guide teaching practices concerning oral argumentative genres. Specifically, we aim to (i) analyze the linguistic-discursive aspects that inform teachers' approaches to the instruction of oral argumentative genres and (ii) discuss the potential impacts of the guidance provided. The study is grounded in the theoretical-methodological framework of Socio-Discursive Interactionism (SDI) and argumentative studies such as Doury and Plantin (2015), Fiorin (2018), and Pinto (2010; 2016). The findings indicate that the

¹ Universidade Federal de Campina Grande (Mestranda PPGEd/UFCG)

Roziane Marinho Ribeiro

Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG)

manuals support the teaching of oral argumentative genres, although a precise focus on oral argumentation is lacking.

Keywords: theoretical-methodological guidelines; teacher's manual; argumentation.

Introdução

O livro didático, detentor de um discurso de autoridade educacional, se estabelece de forma imperativa na escola e, visando suprir lacunas no processo formativo dos professores, as coleções de obras didáticas trazem junto ao Livro do Estudante o Manual do Professor (MP), cujo propósito é definir conteúdos, ampliar conhecimentos teóricos e orientar o trabalho docente. Nesse sentido, o MP apresenta, em geral, breves discussões teóricas, roteiros preestabelecidos, conteúdos e respostas para as atividades propostas, firmando-se como a única fonte de leitura e orientação pedagógica para professores.

Focando esta temática, este artigo, que é um recorte de uma pesquisa documental² em execução, resulta de um olhar investigativo sobre o MP, observando orientações propostas para o ensino dos gêneros orais argumentativos, no contexto do Ensino Fundamental. São objetivos deste trabalho: (i) analisar os aspectos linguísticos-discursivos que orientam o agir docente em relação ao ensino dos gêneros orais argumentativos e (ii) discutir os possíveis impactos decorrentes do tipo de orientação fornecida ao professor.

Com vistas ao cumprimento desses objetivos e seguindo critérios da pesquisa documental, selecionamos excertos das orientações pedagógicas gerais, comuns em todos os volumes destinados ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), contidos no Manual

² Pesquisa Abordagens didáticas e dimensões ensináveis dos gêneros orais argumentativos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental avaliados pelo PNLD 2024, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa da Paraíba (FAPESQ-PB).

do Professor, da *Coleção Português Linguagens*, Cereja e Vianna (2022). Além disso, selecionamos para análise, orientações contidas em caixas de diálogos direcionadas ao professor.

Seguindo pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e de estudos da argumentação, o texto que aqui se apresenta é composto, além dessa introdução; por uma seção de discussão teórica e exposição analítica dos dados; e pelas considerações finais, que sintetizam resultados da análise interpretativa dos dados evidenciados.

1. Elementos linguísticos-discursivos do agir prescritivo no Manual do Professor que orientam o ensino da argumentação oral

Antes de adentrarmos na discussão e análise dos aspectos linguísticos discursivos do agir prescritivo que se apresenta no MP em relação ao ensino dos gêneros argumentativos, faz-se necessário discutirmos, mesmo que brevemente, sobre alguns parâmetros teóricos que sustentam o trabalho didático com eles.

Aderindo à concepção de linguagem defendida pelo ISD (Bronckart, 2006, 2008), defendemos também o desenvolvimento humano e social a partir das interações comunicativas que envolvem regulações, negociações e discussões em diferentes atividades languageiras. Desse modo, os gêneros orais argumentativos, assim como os escritos, constituem um ponto de referência para tais práticas, sobretudo aquelas que exigem posicionamento e confronto, colocando o sujeito na condição de ator social, que age na e pela linguagem, impulsionado por um propósito. Assim, o ensino dos gêneros dessa categoria dota os estudantes de condições efetivas de produção e de recepção dos textos argumentativos que circulam na vida pública, entre eles o debate, diálogo argumentativo, defesa de opinião.

Nossa abordagem sobre argumentação, está fundamentada na análise do discurso e na análise da interação que estão ligadas a noção de dialogismo, adotamos,

portanto, uma perspectiva bakhtiniana, que vê o discurso monolocucionário como a internalização do discurso dialógico. Desse modo, a argumentação é compreendida como uma prática linguística, e a linguagem e o discurso não são transparentes. Falar, especialmente argumentar, não é “pensar em voz alta”, argumentamos por meio do discurso, realizando uma linguagem natural que estrutura esse discurso. Neste sentido, podemos afirmar que a argumentação é uma questão de linguagem, pois os conceitos são significados criados pela linguagem humana, pois o enunciador trabalha com a pluralidade de sentidos de uma palavra (polissemia) e com as ambiguidades, pois é ela que permite o jogo de palavras (sofismos) (Doury; Plantin, 2015; Fiorin, 2018).

A sequência argumentativa predominante nesta tipologia textual, de acordo com essa perspectiva, tem um caráter dialógico, dinâmico e complexo articula capacidades linguísticas, cognitivas e sociais, por meio das quais os sujeitos, respetivamente, mobilizam estratégias de retomada e refutação do discurso do outro; constrói um posicionamento crítico, por meio da interpretação e inferenciação; e exercita a atividade de escuta e respeito ao outro em momentos de confronto de opinião. Além disso, aciona capacidades de construção da identidade, uma vez que induz o sujeito a posicionar-se seja para defender ou confrontar diante de uma situação social (Dolz; Schneuwly, Pietro, 2004).

Para a análise da argumentação, bem como para o ensino de gêneros argumentativos, é preciso considerar a existência de dois níveis (em constante interação de forma dinâmica): o contextual e o linguístico textual, que se subdividem em duas dimensões: a) Dimensão Contextual: arquiteitual; situacional; peritextual; metatextual; discursiva; intertextual; b) Dimensão Linguístico-Textual: organizacional; estilística; e estilística ampliada (Pinto, 2016).

Retomando os objetivos enunciados, o foco desta seção é analisar os aspectos linguísticos-discursivos presentes nos textos do Manual do Professor que orientam o

agir docente em relação ao ensino dos gêneros orais argumentativos, bem como discutir os possíveis impactos decorrentes do tipo de orientação repassada aos docentes.

Podemos dizer que a apresentação do MP indica a natureza prescritiva e, ao mesmo tempo, argumentativa desse texto, ao informar a instância enunciativa que orienta a produção desse documento - o Ministério da Educação (MEC) e ao destacar que a coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do livro e do Material Didático (PNLD), estando em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, há uma implicitude argumentativa de discurso de autoridade enunciada nesse texto de abertura. A chamada inicial do MP, “Caro professor” também invoca o seu destinatário, que é o professor, para a concordância e cumprimento das orientações contidas no documento.

Considerando o lugar que a argumentação ocupa na BNCC, destacando-se em duas competências gerais previstas para os estudantes da Escola Básica, entendemos ser de grande valia uma análise acerca das abordagens teóricas/metodológicas que orientam o ensino da argumentação. As coleções aprovadas pelo PNLD, em conformidade com a BNCC, abrem espaço, em maior ou menor proporção, para a abordagem dos gêneros argumentativos a serviço da construção da capacidade de agir dos estudantes. Analisaremos, a seguir, como a coleção de Cereja e Vianna (2022), na seção de “Orientações gerais”, se posiciona sobre a importância do ensino da argumentação.

Excerto 1 (MP, 6º ano, p. 30)

O mesmo ocorre quando se aprende, por exemplo, a produzir gêneros como carta de leitor, editorial e **textos argumentativos em geral. Nesses casos, os alunos tomam consciência de que podem, por meio deles, como cidadãos, manifestar seus pontos de vista, opinar e participar ativamente nos acontecimentos do mundo concreto.** Ou, ainda, considerando a esfera das emoções, eles podem expressar suas reflexões e criatividade produzindo objetos de arte para diversão, fruição estética ou reflexão crítica, como o poema, o conto maravilhoso, a história em quadrinhos, a narrativa de viagens (Cereja; Vianna, 2022, p. 30; ênfases adicionadas).

No excerto 1, é enfatizada a importância do ensino e aprendizagem de gêneros textuais argumentativos, valorizando os usos e protagonismo linguístico dos estudantes na vida pública, uma vez que a participação social cidadã demanda ações argumentativas de explicar, opinar, justificar, negociar etc. Os gêneros argumentativos são evidenciados de forma tácita no excerto, todavia, o enfoque é na modalidade escrita. Assim, a defesa de um trabalho com a argumentação, a partir de gêneros textuais/discursivos essencialmente orais, está subentendida.

No excerto 2, a seguir, a argumentação oral é orientada com maior ênfase, encaminhando o professor para a seção do Livro do Estudante - Trocando ideias, cujo propósito é promover discussões e o uso de estratégias argumentativas.

Excerto 2 (MP 6º ano, p. 35)

a oralidade é regularmente explorada na seção *Trocando ideias*, na qual **os alunos são estimulados a posicionar-se a respeito do texto de abertura do capítulo** e, a partir dele, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam de exemplo, etc. **Na maioria das vezes, os alunos são lembrados da importância de ouvir o outro e de expor claramente seu ponto de vista, seus argumentos na vez de falar, procurando incentivar o respeito aos turnos de fala, a argumentação oral bem fundamentada e que leva em consideração a fala do outro, de modo polido, respeitoso** (Cereja; Vianna, 2022, p. 35; ênfases adicionadas).

O excerto 2, informa ao professor que a argumentação oral está presente no Livro Didático destinado aos estudantes, especificamente na seção *Trocando Ideias*, que pode mobilizar o trabalho com diferentes gêneros argumentativos orais. Entretanto, o trabalho com a argumentação oral se mostra mais uma vez pautada no texto escrito “os alunos são estimulados a posicionar-se a respeito do texto de abertura do capítulo os alunos são estimulados a posicionar-se a respeito do texto de abertura do capítulo”, sem explorar a variedade de gêneros orais argumentativos, e as orientações endereçadas aos professores não contemplam, por exemplo, os níveis para a interpretação e ensino dos gêneros argumentativos/persuasivos (Pinto, 2016), nem há referência aos

elementos ensináveis dos gêneros argumentativos, entretanto, é dada ênfase ao processo de planejamento e preparação da discussão, através da pesquisa, seleção e tomada de notas de argumentos, bem como as normas de polidez no momento da discussão em grupo.

Desse modo, a abordagem teórica que o livro traz sobre a argumentação, sobretudo em relação ao trabalho com os gêneros orais argumentativos, ainda nos parece insuficiente, dada a importância que ela assume na BNCC, com a valorização das práticas sociopolíticas e fomento ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes para o agir argumentativo. E considerando também a importância fundamental da argumentação como instrumento interacional e discursivo que potencializa no sujeito a capacidade de defender, contrapor e refutar ideias em situações de debate e/ou discussões (Pinto, 2010).

Estas orientações gerais sobre a argumentação contidas no MP, atuam como elementos prescritivos e, portanto, reguladores do agir docente, fato que nos preocupa quando consideramos as lacunas deixadas em relação aos gêneros orais argumentativos e que, muitas vezes, não serão preenchidas pelos professores em virtude da ausência de formação e conhecimentos sobre o tema. O que se espera, na verdade, é que o professor manifeste o seu agir fonte, demonstrando capacidade de enfrentamento dialógico/argumentativo e capacidade de reelaboração das lacunas e/ou prescrições apresentadas no MP.

Além dos textos gerais, analisamos também no MP, a arquitetura textual de caixas de diálogos direcionadas aos docentes. Observamos um agir prescritivo que é denotado a partir do propósito ou do ato prescritivo que o próprio manual instaura. Na figura 1, relacionada a uma atividade de compreensão e produção de texto, no MP (7º ano), o professor é orientado para o trabalho com a seção Discussão em Grupo.

Figura 01 – Atividade de compreensão de texto

Produção de texto
Discussão em grupo: construção e recursos expressivos

BNCC
Competências gerais: 4, 7
Competências específicas de Língua-
gens: 3, 4
Competências específicas de Língua
Portuguesa: 5, 6
Habilidades: EF69LP11, EF69LP15,
EF69LP19, EF67LP23

Apresente à turma o vídeo de uma discussão oral realizada por alunos de uma escola pública sobre *bullying*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pazvo7LPiTeXX>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Caso não **seja** possível assistir ao vídeo na sala de aula, **converse** com os alunos sobre situações em que eles participaram ou acompanharam uma discussão oral, solicitando comentários acerca de aspectos dessa produção oral que puderam observar.

Fonte: Cereja; Vianna, 2022, p. 197; ênfases adicionadas.

Na figura 1, os autores solicitam a apresentação de um vídeo que simula uma discussão em grupo. Como podemos observar, no comando prescritivo inicial há uma menção explícita às competências gerais 4 e 7 preconizadas pela BNCC, que se referem ao desenvolvimento da comunicação e da argumentação e habilidades correspondentes que devem ser desenvolvidas pelos discentes através dessas atividades, o que demonstra a influência curricular e metodológica da BNCC sob esses materiais didáticos, bem como explicitam a significação geral do trabalho proposto. Na sequência, há a evocação do agir presente, através do verbo “apresente”, no modo subjuntivo, se tratando, portanto, de um aspecto linguístico-discursivo que marca a busca da interlocução direta do livro didático com o professor.

As orientações direcionadas ao professor, nesta caixa de diálogo, são caracterizadas, predominantemente, pelas expectativas de respostas para as atividades direcionadas aos estudantes, bem como por solicitações, sugestões e ressalvas marginalizadas, que se apresentam de forma generalizada, com a presença de verbos no modo subjuntivo, como por exemplo, “apresente”, “converse” e “seja”, o que se configura numa característica explícita de injunção direcionada aos professores, marcado por um subsistema de tempos verbais composto pelo presente (com valor

modal deôntico). Também observamos a presença de verbos no pretérito, representado no texto por “participaram” e “acompanharam” e, em menor proporção, pelo gerúndio, citamos a título de exemplo, o verbo “solicitando”. Além disso, há marcas enunciativas, como por exemplo, o dêitico espacial “na sala de aula”, que nos informa onde, preferencialmente, a atividade deve ocorrer.

A partir disso, identificamos predominantemente um discurso interativo, embora os textos dispostos nas caixas de diálogo façam parte do conjunto de prescrições do MP. Nesse caso, em sua forma monológica (“Caso não seja possível assistir ao vídeo na sala de aula, converse com os alunos sobre situações em que eles participaram ou acompanharam uma discussão oral”), denotando o caráter implicado no mundo do expor, pois os professores (*actantes* e interlocutores) não estão à distância das coordenadas gerais da situação, bem como as instâncias de agentividade semiotizadas no texto referem-se aos actantes e sua situação como implicados.

Outro exemplo, expresso na figura 2, refere-se ao planejamento da discussão, atividade em que os estudantes são estimulados a pesquisar, selecionar e tomar notas dos argumentos que irão utilizar na discussão em grupo, abaixo veremos a orientação direcionada ao professor para esta atividade.

Figura 02 – Atividade de produção de texto

Durante a discussão, observe se os alunos mantêm a polidez. Segundo Robin Lakoff, há três regras de polidez conversacional: formalidade (não se impor, manter a distância), hesitação (deixar a escolha para seu interlocutor) e camaradagem (agir como se você e seu parceiro de interlocução fossem iguais, deixá-lo à vontade). Essas regras procuram complementar o princípio da cooperação, de H. P. Grice, que resume os princípios da polidez conversacional em certo número de máximas conversacionais: delicadeza, generosidade, aprovação, modéstia, acordo e simpatia.

Fonte: Cereja; Vianna, 2022, p. 203; ênfases adicionadas.

Nesta orientação direcionada ao professor, há a predominância do discurso teórico, marcado pela dominância de verbos no presente e ausência de verbos no futuro, com marcas referenciais teóricos para que o professor possa consultar. Há a presença de dêiticos temporais, como por exemplo, “durante a discussão” e não presença de dêiticos espaciais, pronomes e adjetivos da primeira e segunda do singular, com valor claramente exofórico, baixa densidade verbal e densidade sintagmática elevada. Essa orientação mostra-se relevante, uma vez que valoriza a discussão entre os estudantes e orienta para o uso de estratégias de polidez em discussões, portanto em situações nas quais a argumentação se faz presente.

De forma geral, podemos dizer que o MP aqui analisado ainda expressa muitas lacunas quanto ao ensino de gêneros orais argumentativos e estratégias de argumentação, bem como ao repertório de orientações teórico-metodológicas direcionadas aos professores, o que gera uma expectativa que esses limites sejam superados por eles no contexto do ensino. Isto implica em uma responsabilização docente, todavia em razão dos limites da formação docente, é preciso que o MP invista mais em orientações teórico-metodológicas que possam subsidiar melhor os docentes em relação ao ensino dos gêneros orais argumentativos, explorando aspectos tipológicos e composicionais desses gêneros.

Considerações finais

Considerando o que foi analisado e discutido, concluímos que os segmentos textuais focalizados demonstram a escassez de sintagmas referentes ao papel dos professores no ensino dos gêneros orais argumentativos, se restringindo a apenas uma menção explícita ao longo das obras analisadas, neste sentido concluímos que o estatuto conferido aos trabalhadores é o de executores, de quem não se espera a mobilização do agir fonte, de poder transformador e tomada de decisão durante a realização das tarefas (Bronckart, 2008).

Do ponto de vista teórico, observamos que o MP busca embasar as práticas de ensino dos gêneros orais da ordem do argumentar, embora não haja um enfoque preciso na argumentação oral. Nesse sentido, os gêneros textuais (orais e escritos) argumentativos são postos como instrumentos para agir no e pelos discursos, dessa forma, as obras didáticas estão coerentes nas *Orientações Gerais* com aquilo que preconiza o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Entretanto, vale ressaltar a contradição, no sentido de que as orientações privilegiam o desenvolvimento de competências e habilidades argumentativas de escrita e, em menor proporção, tanto quantitativa, quanto qualitativa, da oralidade argumentativa. Desse modo, se estabelecem como um roteiro preestabelecido e com importantes lacunas para o ensino dos gêneros orais argumentativos, priorizando competências e habilidades preconizadas pela BNCC, em detrimento de um agir linguístico-discursivo.

Pontuamos também que o MP apresenta dimensões ensináveis (dimensão contextual e linguístico-textual) dos gêneros orais argumentativos, no entanto não faz menção às dimensões estilísticas, sobretudo aos aspectos multimodais, como o direcionamento do olhar, o movimento corporal, pausas, silêncios e expressões faciais envolvidos nos processos de argumentação oral. Fatos se deve, segundo Nascimento e Moretto (2024), a BNCC conceber o ensino de oralidade e, conseqüentemente, dos gêneros orais argumentativos, orientada pela constituição de processos individuais de aprendizagem (fala – escuta), ou seja, ainda não a percebe como interação, embora defenda a proposição de um trabalho com o oral construídos nos processos reais de interação entre os falantes.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

CEREJA, William; VIANNA; Carolina Dias. **Português [livro eletrônico]: Linguagens-6º ano**. 11 ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CEREJA, William; VIANNA; Carolina Dias. **Português [livro eletrônico]: Linguagens-7º ano**. 11 ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

DOLZ, Joaquim; SHNEUWLY, Bernard; Pietro; Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

DOURY, Marianne; PLANTIN, Christian. Une approche langagière et interactionnelle de l'argumentation. **Argumentation et Analyse du Discours**, v. 15, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4000/aad.2006>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aad/2006>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

NASCIMENTO, Marina de Fátima Ferreira; MORETTO, Milena. O oral no livro didático de língua portuguesa: uma análise das dimensões constitutivas do gênero palestra. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 40, n. 4, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440468794>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/CztSKbs8kphBD5XKSsXNrKH/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

PINTO, Rosalice. **Como argumentar e persuadir?** Práticas: política, jurídica e jornalística. Lisboa, PT: Quid Juris, 2010.

PINTO, Rosalice. Argumentação em gêneros textuais/discursivos: uma abordagem teórico-epistemológica. **ReVEL**, v. 14, n. 12, p. 125-141, 2016. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/6f92d6a52accae5b86f734d15a7af9af.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE UMA FANFIC

Camila Lins Vital¹

Resumo: Tendo em vista a percepção de que a língua e a linguagem apenas geram sentido enquanto em relação com a sociedade e a grande produção e circulação midiática das fanfictions nas redes sociais, esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior que está em andamento e seu objetivo é verificar quais foram as estratégias discursivas que a escritora utilizou na escrita de sua obra fanfic. Seu embasamento teórico se dá pela Linguística Textual e a Análise do Discurso. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico sobre conceitos-chave, (como texto, princípios de textualidade, discurso, estratégias discursivas e fanfic) a partir de Fávero e Koch (2002), Maingueneau (2016; 2015; 2010), Bakhtin (1993), Carreira (2015), Fiorin (2005), dentre outros.

Palavras-chave: discurso literário; textualidade; estratégias de textualidade; fanfic.

Abstract: Considering the perception that language only generates meaning when related to society and the large production and media circulation of fanfictions on social networks, this research is an excerpt from larger research that is underway, and its objective is to verify which strategies of discursive the writer used when writing her fanfic work. Its theoretical basis is given by Textual Linguistics and Discourse Analysis. The methodology used was the bibliographical survey on key concepts (such as text, principles of textuality, discourse discursive strategies and fanfic) based on Fávero and Koch (2002), Maingueneau (2016; 2015; 2010), Bakhtin (1993), Carreira (2015), Fiorin (2005), among others.

Keywords: literary discourse; textuality; textuality' strategies; fanfic.

¹ Universidade Federal de Goiás – UFG.

Introdução

Quando se fala de Teoria do Texto, é preciso considerar qual posicionamento a pesquisa se baseará, tendo em vista o vasto campo de definições. Lewandowski (1975, citado por Fávero e Koch, 2002), diz que texto e discurso são sinônimos e que caracterizar, delimitar e determinar a definição do que seja texto é um campo bastante vasto e passível a várias definições. Os adeptos à Análise do Discurso não concordam que texto e discurso sejam sinônimos. Para eles, de forma geral, o texto é apenas a manifestação verbal dos enunciados que pertencem a “mesma formação discursiva como as suas condições de produção” (Fávero e Koch, 2002, p. 24).

Já para linguistas que seguem Hjelmslev, o texto é o processo discursivo como um todo e a textualidade é a capacidade de criar textos, verbais e não verbais.” e, para outros linguísticas, o texto está voltado para a comunicação. Assim, nesse estudo consideramos o texto como sendo parte integrante do processo de comunicação e que para que ele tenha sentido é preciso considerar suas condições de produção.

1. Princípios de textualidade

Os textos fazerem parte da Teoria Geral dos Sistemas, devido ao fato deles serem “sequências de signos verbais sistematicamente ordenados” (Fávero e Koch, 2002, p. 19), o que possibilita dizer que o texto possui signos linguísticos primários e globais, onde as pequenas partes, como frases e palavras, devem ser compreendidas a partir da parte como um todo, ou seja, considerando todo o texto e o seu contexto (sintaxe e semântica textual).

Beaugrande (1981, citado por Aguiar e Marquesi, 2021), assim como Koch (2015) compreende o texto a partir de aspectos linguísticos (coesão e coerência) como também considerando aspectos sociais e cognitivos (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade). Esses sete critérios juntos formam os princípios da textualidade e são justamente esses princípios que irão definir o texto como um texto e não uma junção desconexa de frases e orações.

Dessa forma, embora a coerência esteja vinculada aos aspectos linguísticos, ela também pode ser considerada a partir do aspecto social e cognitiva, pois é a junção deles que irá definir a coerência de um texto, ou seja, estão associados a formação de sentido. O outro critério do aspecto linguístico, a coesão, diz respeito ao texto em si, as escolhas lexicais utilizadas e como esses vocabulários estão sequenciados (frases, orações, parágrafos etc.).

Tanto a intencionalidade quanto a aceitabilidade e a situacionalidade estão associados ao lado comunicativo, onde o primeiro diz respeito a intenção que o autor teve ao elaborar a mensagem ao longo do texto e a aceitabilidade está associada ao leitor, se ele considera se o texto está coeso, coerente e relevante naquele contexto que foi inserido. Já a situacionalidade diz respeito a conformidade da mediação do mundo construído pelo texto com o mundo real (crenças, convicções e perspectivas do interlocutor e o modo de ver o mundo, crenças, objetivos, perspectivas do autor) e a credibilidade do texto em um determinado contexto (variedade linguística, grau de formalidade, regras de polidez, dentre outros).

A informatividade tem relação com a pertinência do texto e o grau previsibilidade das informações, onde, quanto mais imprevisível nas informações, maior a sua importância e mais esforço será exigido do leitor para compreender a mensagem do texto. O mais adequado é um equilíbrio entre as informações novas e as já conhecidas, pois se o texto trazer poucas informações novas, ele não é relevante, por outro lado, se for repleto de novas informações, alcançará poucos leitores.

Por fim, a intertextualidade diz respeito ao conhecimento de outros textos, como conteúdos conceituais, fatores formais e tipologia textual para sua compreensão efetiva por parte dos interlocutores. Koch (2015) comenta que em estudos anteriores ela correlacionou a intertextualidade com o conceito de Polifonia, postulado por Bakhtin. Ela continua afirmando que esses dois conceitos se interligam e, a partir disso,

desenvolve-se uma série de classificações e distinções entre eles, quando utilizados no sentido restrito.

É, portanto, a partir dessa correlação (intertextualidade – intertexto – polifonia) que se pode analisar, sob a vertente da Análise do Discurso, as histórias criadas pelos fãs (chamadas de fanfic), tendo em vista que essas criações surgem de algo já criado anteriormente e que uma de suas características é justamente o fato delas serem consideradas intertexto.

2. Estratégias discursivas

As estratégias textual-discursivas, no campo da Linguística Textual, têm o objetivo de orientar o interlocutor (leitor do texto) durante a compreensão do sentido, ou seja, auxiliar o leitor na captação da mensagem que está sendo passada no texto. Sobre essas estratégias Koch (2015) pontua que esse processo consiste em um processamento estratégico, onde os interlocutores desenvolvem estratégias para formulação de sentido. Dentre essas estratégias está o aspecto que ela chama de textual-interativa, cujo alguns objetivos são “facilitar a compreensão, introduzir esclarecimentos/exemplificações, (...) dar relevo a certas partes dos enunciados, (...) modalizar aquilo que é dito (...) refletir sobre a própria enunciação” (p. 103).

Esse processamento estratégico está dividido em três frentes: as formulativas, as metaformulativas e as metadiscursivas. O conjunto das formulativas está relacionado com o planejamento textual, com a forma que o texto foi organizado, visando a compreensão dos enunciados e provocar a adesão sobre o que se está dizendo. Nesse conjunto está presente estratégias como, por exemplo, repetições e parafraseamento retóricos, inserções e deslocamentos de constituintes.

Já as estratégias metadiscursivas dizem respeito à organização do conteúdo dito, ou seja, dos enunciados e o discurso. Koch (2015) considera que essas estratégias podem

ser de 3 tipos (metaformulativas, metapragmática e metaenunciativas) e cada tipo terá características que as diferem uma da outra.

Contudo, sob o ponto de vista da Análise do Discurso, Charaudeau e Maingueneau (2012) pontuam que as estratégias discursivas se dividem em 3 espaços: captação, credibilidade e legitimação, onde o primeiro está vinculado com a tentativa do enunciador de alcançar as emoções, sensações e interesses do interlocutor; o segundo, credibilidade, diz respeito a veracidade do discurso, sua autenticidade é validada a partir de provas, explicações, exemplificação e tudo o que o enunciador achar relevante para sustentar o que se está sendo dito. E, por fim, a legitimação está relacionada com o grau de autoridade que o enunciador possui sobre aquele assunto e naquela área de conhecimento.

3. Discurso e Discurso Constituinte no texto literário

Autores como Carreira (2015), Fiorin (2005), Maingueneau (2010) e Bakhtin (1993), sinalizam que o discurso pode ser de diversas naturezas (filosófico, político, religioso, dentre outros) e que, dentro de cada discurso, pode existir um ou mais interdiscurso(s). Nesse sentido, Fiorin (2005) pontua que o “romance revela um espaço de um campo de um universo discursivo, que se constituiu numa dada formação social.” (Fiorin, 2005, p. 232), e o que “marca a produção romanesca é a revelação da heterogeneidade constitutiva da linguagem, que, nos outros discursos, se oculta” (Fiorin, 2005, p. 233). Esse posicionamento de Fiorin corrobora com o dizer de Maingueneau (2016, p. 73 e 74) quando esse último pontua que o discurso “é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e não se pode dissociar a organização de seus conteúdos e o modo de legitimação de sua cena discursiva”.

Todo discurso é dialógico pois é “atravessado”, “ocupado” e “habitado” por outro já dito e influenciará outro discurso a ser dito. Segundo Fiorin (2005), essa heterogeneidade do discurso pode ocorrer de maneira constitutiva (explícita) ou

mostrada (implícita). Quando os pontos de vista dos enunciados nos discursos são semelhantes eles (os discursos) se agrupam e, quando divergem, criam espaços para o surgimento de outros. É nesse ponto que se torna possível a análise das histórias *fanfic's* (subgênero do campo literário) a partir do ponto de vista da Análise do Discurso (pertencente ao campo da linguística), pois as histórias criadas pelos fãs podem surgir como uma continuação de algo que já foi criado pelo autor original da obra ou como forma de alterar algo da história original, visando fechar as lacunas que eles perceberam na narrativa e que o autor original deixou em aberto.

Ao ocorrer o agrupamento, surgem duas das principais características da enunciação: legitimação e pertencimento. Pertencimento esse que pode estar associado à sociedade ou ao enunciado “absoluto” – que autoriza a legitimidade do discurso mais recente, em relação ao anterior. Maingueneau (2015) salienta que a organização de textos e as instituições que eles estão inseridos e vinculados sempre pressupõem e validam sua enunciação. Um discurso constituinte não é, pois, um simples vetor de ideias; ele articula, por meio de seus dispositivos enunciativos, textualidade e espaço institucional. Ele legitima a instituição que o torna possível (Maingueneau, 2015, p. 143).

Dessa forma, é possível concluir que a maneira constitutiva diz respeito à “memória discursiva de uma dada formação social (...) pontos de vista múltiplos sobre uma dada realidade, que permite ver as relações polêmicas entre eles” (Fiorin, 2005, p. 220). Dois exemplos da forma constitutiva são quando ocorre o discurso indireto livre e imitação. Já a maneira mostrada está associada “à voz do outro inscrita no discurso” (Fiorin, 2005, p. 221) e dentre os exemplos podemos destacar o metadiscurso do enunciator e os discursos direto e indireto.

Carreira (2015), se baseando em Maingueneau (1996), pontua que quando se trata de um discurso constituinte literário, é preciso considerar que ele (o discurso literário) está fundamentado em um “conjunto de elementos e estratégias que se fundam, desde a produção até a recepção, no que foi dito e nos seus implícitos e

recupera a *mímesis*, que é própria da ficção” (Carreira, 2015, p. 130). Esse discurso constituinte literário corrobora com o conceito que Bakhtin (1993) chama de plurilinguismo social, associado ao romance.

Uma das premissas do discurso literário é a “complexidade no e pelo discurso que, provavelmente, seja a base de sua constituição para marcar sua especificidade e sua particularidade.” (Carreira, 2015, p. 145). Essa complexidade ocorre devido às necessidades sociais oriundas da diversidade e “multiplicidades dos gêneros existentes em determinada sociedade, situação ou momento histórico.” (Carreira, 2015, p. 145)

Sobre esse tipo de discurso, Pinto (1973) afirma que é um tipo de linguagem e que todo discurso possui pelo menos três características essenciais, que são: a sua heterogeneidade; a capacidade de permitir inúmeras interpretações (também chamada de pluralidade), e ser passível de possuir diversas mensagens.

Essa narrativa, como em qualquer outro tipo de discurso na comunicação, existe somente alicerçada na troca de função de papéis que são diretamente ligados (eu-tu). Nesse caso da narração as funções são denominadas como narrador (eu) e o leitor (tu) e o enunciado narrativo, por meio do qual se depreende o discurso narrativo e os efeitos de sentido, propriamente ditos.

Outro ponto em que eles se assemelham é no que diz respeito ao valor e significado das frases e palavras, eles sempre estarão diretamente relacionados à identidade da relação entre literatura e a linguagem e entre a linguagem e a narrativa literária que está vinculada pois tudo que existe na narrativa é significativo e existe uma funcionalidade no todo, por menor que seja na ordem do discurso.

Essa funcionalidade, por sua vez, pode significar mais de uma coisa ao longo da trama narrativa. Assim como as frases e palavras podem estar associadas à função sintagmal das palavras de acordo com o dicionário ou utilizados como elementos literários cujo valor e significado estarão associados com o universo criado naquela narrativa literária.

4. Fanfic

As “*fanfictions*” - também conhecidas como “*fanfic*” ou, simplesmente, “*fic*” – são narrativas fictícias que os fãs criam sobre seus ídolos, autores e ou personagens de livros literários, integrantes de bandas e atores, dentre outros.

Citando Alencar e Arruda (2017), Fetterman, Benevenue e Tamariz (2018) comentam que a prática de se escrever fanfic surgiu com os fãs do seriado televisivo “Star Trek”, onde os fãs passaram a escrever finais possíveis para a produção telematográfica após a série ser cancelada, no final da década de 60. Com o tempo, essa prática de escrita criativa passou a incluir também “recontextualização, expansão da linha do tempo, refocalização, realinhamento moral, troca de gênero, *cross over*, deslocamento de personagem, intensificação emocional ou erotização” (Fetterman, Benevenue e Tamariz, 2018, p. 2)

Autores como Oliveira (2021) apontam que nessas novas histórias os autores, que antes ocupavam o lugar de leitor, criam outras narrativas a partir de terceiros, gerando assim uma intertextualidade e discursividade entre os conteúdos textuais, uma vez que possuem similaridades com o texto original, como as personagens e lugares criados pelo autor original, passagens do enredo etc.

Oliveira (2021) ainda corrobora a posição de Jenkins (2009, citado por Barbosa, 2016, p. 40) quando aponta que uma das características dos “*fanfic’s*” é a sua transmidialidade (capacidade de utilizar mais de uma mídia para compor a narrativa contada), aliada à hipertextualidade. Sobre essa relação Oliveira (2021, p. 26) diz que:

os *fanfictions* são criados tendo por base histórias e narrativas pré-existentes e, portanto, são por natureza, narrativas hipertextuais, devido ao seu caráter não linear e não sequencial. Uma *fanfiction* não necessariamente seguirá uma lógica pré-definida ou consistirá em uma prosa com início, meio e fim. Ela pode ser construída a partir de “recortes”: acontecimento advindos da história original, fatos criados pela imaginação do autor da *fanfiction*, informações inseridas após a consideração dos leitores e etc.. Assim sendo, a hipertextualidade se configura como característica inerente às *fanfictions*.

De acordo com Oliveira (2021) e Fetterman, Benevenute e Tamariz (2018), o gênero literário “*fanfic*” surgiu no território brasileiro em torno dos anos 2000, com a publicação das séries literárias e cinematográficas Harry Potter e Crepúsculo. Embora não tenha sido o seu ambiente original, foi no meio cibernético que esse tipo de literatura vem ganhando cada vez mais espaço e conquistando novos adeptos, seja criando ou através da leitura. Atualmente existem inúmeros blogs, sites, plataformas de leitura, dentre outros espaços virtuais que dão oportunidades para os fãs criarem e compartilhar esse tipo de narrativas.

Além dos exemplares que necessitam de *software* de decodificação, atualmente, existem também sites e aplicativos de leitura (plataformas de auto publicação) como o *Wattpad*, *Spirit*, *Novel Toon* e o *Fizzo*. Nessas ferramentas qualquer usuário pode compartilhar material literário, divulgar e fornecer dicas literárias de sua própria autoria, ou não, sem a necessidade de editoras, e, pelo fato de poderem interagir diretamente entre os usuários, também atuam como redes sociais (entre os autores, autor(a) - leitores e entre os leitores) (Oliveira, 2021).

A plataforma de escritores independentes Wattpad permite que os perfis usuários coloquem, na rede online, suas obras autorais com uma capa exclusiva, o título e a descrição da história, *tags* (para facilitar os leitores acharem a história durante a busca), categorias da obra (por exemplo o gênero, a faixa etária, idioma) e postar as partes do livro que planejou para a obra (epígrafe, avatar e descrição das personagens, agradecimentos, capítulos epílogo) de uma única vez ou com intervalos de tempo entre uma postagem e outra.

Depois de inserir essas informações, o perfil tem a possibilidade de pré-visualizar, gravar, ver o histórico de versões (caso coloque mais de uma), publicar e excluir. Além disso, caso o usuário tenha domínio no idioma inglês, ele também terá acesso a outras ferramentas, como, por exemplo, participar do “*Creators 101*”, onde os perfis podem aprender como aumentar o número de leitores nas suas obras, melhorar a sua

criatividade em contar histórias, compartilhar ferramentas de escrita e criar uma comunidade mundial de autores independentes.

Referências

AGUIAR, A. e MARQUESI, S. C. – Retextualização e princípios de textualização: estratégias para o aprimoramento da escrita acadêmica. In: **PERcursos Linguísticos. (Dossiê temático - O texto na pesquisa e no ensino: conhecimentos, práticas e desafios na contemporaneidade)**, Vitória (ES), v. 11, n. 29, p. 223 – 237, 2021.

BAKHTIN, Mikhail – O discurso no romance. In: **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora UNESP, 3ª edição, 1993.

CARREIRA, Rosângela A. R. – **A paratopia testemunho-documental e o discurso da negritude em Vencidos e Degenerados**. 2015, Tese de Doutorado, sob a orientação do professor Dr. Jarbas Vargas Nascimento, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique – **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 3 ed., 2012 15

FÁVERO, Leonor e KOCH, Ingedore – **Linguística textual: introdução** (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; 9). São Paulo: Cortez, 6ª ed., 2002.

FETTERMAN, J., BENEVENUTE, C. & TAMARIZ, A. – Fanfic: uma prática de escrita no ciberespaço. In: **XIV EVIDOSOL e XI CILTEC**. Online, novembro, 2018.

FIORIN, José Luiz – O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Organizado por Beth Brait, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça – **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2ª ed., 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. – **Doze conceitos em análise do discurso**. Organizado por Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírío Possenti. Tradução: Adail Sobral, et. al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. - **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírío Possenti, São Paulo: Parábola Editorial, 1ª ed., 2015.

OLIVEIRA, Sara M. P. – **A leitura digital no universo da Cibercultura: abordando o gênero textual fanfiction à luz do letramento literário e informacional**, 2021, Dissertação (mestrado, ciência da informação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021, Niterói, 2021.

PINTO, Milton J. – Introdução: A mensagem narrativa. In: **Análise Estrutural da Narrativa. Série: Novas perspectivas em Comunicação**. Seleção de ensaios da revista “Communications”, Ed. Vozes, 4ª edição, 1973.

O USO DO DEPOIS COMO OPERADOR ARGUMENTATIVO DE MUDANÇA DE ESTADO TEMPORAL E DE MUDANÇA DE ESTADO DISCURSIVO EM TEXTOS ACADÊMICOS

Carla Daniele Saraiva Bertuleza ¹

Resumo: Os advérbios são comumente apresentados pelas gramáticas normativas como uma classe fechada, cujos elementos têm características de circunstanciadores. Entretanto constata-se que não só o advérbio como também uma série de elementos que, na esfera da gramática normativa, pertencem às classes gramaticais da conjunção, da preposição, do pronome, entre outras, que, com o uso, não se enquadram mais nas referidas classes, funcionando, por exemplo, como operadores argumentativos, como o item *depois* que, dependendo do contexto, apresenta-se diferentemente do seu uso prototípico como advérbio de tempo em textos acadêmicos. Com base na orientação teórica da Linguística Funcional Norte-americana, como também na Linguística textual, a partir das discussões de Marcuschi (2008) e Koch (2005, 2022), e na Semântica Argumentativa, com Ducrot (1988, 1989) e seus seguidores, este estudo tem como objetivo descrever os usos do item *depois* em textos acadêmicos. Foram selecionadas 24 (vinte e quatro) teses de doutorado em bases de dados *on-line*, de acordo com a tabela de áreas do CNPq, em que foram levantadas amostras com o uso do item *depois* segundo as unidades retóricas das teses. Os resultados empíricos demonstram que o item *depois* passou pelo processo de gramaticalização, por meio da trajetória metafórica TEMPO (advérbio de tempo) > TEXTO (operador argumentativo de mudança de estado). Com base nesses resultados, conclui-se que a multifuncionalidade do item *depois* é um indício de que o usuário da língua faz alterações nos padrões linguísticos com o propósito de fortalecer a funcionalidade e maleabilidade de seu discurso, contribuindo, nesse estudo específico, na organização e na construção de sentido do texto acadêmico.

Palavras-chave: funcionalismo; gramaticalização; depois; operador argumentativo.

Abstract: Adverbs are commonly presented by normative grammars as a closed class, whose elements have characteristics of circumstantiators. However, it is noted that not only the adverb but also a series of elements that, in the sphere of normative grammar,

¹ Doutora em Letras, professora visitante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Pesquisadora Bolsista da FAPERN.

belong to the grammatical classes of conjunction, preposition, pronoun, among others, which, with use, no longer fit into the aforementioned classes, functioning, for example, as argumentative operators, such as the item *depois* which, depending on the context, presents itself differently from its prototypical use as an adverb of time in academic texts. Based on the theoretical orientation of North American Functional Linguistics, as well as on Textual Linguistics, from the discussions of Marcuschi (2008) and Koch (2005, 2022), and on Argumentative Semantics, with Ducrot (1988, 1989) and his followers, this study aims to describe the uses of the item *depois* in academic texts. Twenty-four (twenty-four) doctoral theses were selected from online databases, according to the CNPq area table, in which samples were collected with the use of the item *depois* according to the rhetorical units of the theses. The empirical results demonstrate that the item *depois* went through the process of grammaticalization, through the metaphorical trajectory TEMPO (adverb of time) > TEXTO (argumentative operator of change of state). Based on these results, it is concluded that the multifunctionality of the item *depois* is an indication that the language user makes changes to linguistic patterns with the purpose of strengthening the functionality and malleability of his/her discourse, contributing, in this specific study, to the organization and construction of meaning in the academic text.

Keywords: functionalism; grammaticalization; after; argumentative operator.

Introdução

Sabemos que os advérbios são tratados pela tradição gramatical como uma classe fechada, cujos elementos têm características de circunstanciadores, como tempo, modo, dúvida, intensidade, entre outros. Entretanto é uma classe heterogênea que não se prende somente a um núcleo, mas pode também modificar o conteúdo semântico-discursivo da oração, e, dependendo do contexto, alguns de seus elementos podem assumir novas funções. É o caso do *depois* que ocorre diferentemente do uso prototípico da função adverbial de tempo.

De acordo com Bybee (1982), as unidades linguísticas mais frequentes são primeiramente escolhidas pelo falante do que as que apresentam menos usos. A partir desse entendimento provém a escolha do item *depois* como objeto de estudo, pois, dentro do grupo dos advérbios temporais, este item é um dos mais recorrentes.

Caracteriza-se como um item com maior possibilidade de formar estruturas que estão ou possam vir a ser gramaticalizadas.

Com base na orientação teórica da Linguística Funcional Norte-americana, vertente que se preocupa em estudar como as pessoas fazem uso da língua em situações reais de comunicação, este estudo trata-se de um recorte da tese de doutorado sobre “os usos de *antes*, *agora* e *depois* em textos acadêmicos” e tem como objetivo descrever os usos do item *depois* no texto acadêmico tese de doutorado da atual sincronia.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos a orientação teórica desta investigação que reside na perspectiva da Linguística Funcional Norte-americana; depois, apresentamos a metodologia, seguida da análise e discussão dos usos do item *depois* no texto acadêmico tese de doutorado.

1. A Perspectiva Funcionalista

A perspectiva funcionalista cada vez mais tem se constituído uma importante base teórica para estudos que buscam o conhecimento de fenômenos essenciais quanto ao uso real da língua, principalmente para estudos que analisam processos linguísticos e de variação ou mudança de itens ou construções lexicais em relação à emergência de suas novas funções/significados, como o processo de gramaticalização.

A partir da década de 1970, o Funcionalismo Norte-americano surge nos Estados Unidos, destacando os trabalhos de linguistas como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón. Essa corrente linguística entende que a sintaxe de uma língua possui estruturas em constante mutação, originadas do discurso e das estratégias de organização das informações elaboradas pelos falantes durante a atividade comunicativa.

Nessa época, aconteceu também um resgate do papel das transformações diacrônicas nas explicações da sintaxe. A partir daí gerou-se a ideia de que o discurso é

que motiva as transformações que os elementos linguísticos sofrem e que essas transformações apresentam uma unidirecionalidade, ou seja, elas seguem do discurso para a gramática.

Koch (2004) afirma que o uso da linguagem é primeiramente argumentativo. Nesse sentido, o falante busca formar seus enunciados de determinada força argumentativa, sendo que, para isso, faz uso dos operadores argumentativos que compõem a gramática da língua.

De acordo com Vogt (1980), os operadores argumentativos relacionam-se a marcadores de subjetividade com a função de orientar a sequência discursiva de um enunciado, levando o interlocutor à determinada conclusão. Entre os operadores, há uma série de elementos que, na esfera da gramática normativa, pertence a várias classes gramaticais: conjunção, preposição, advérbio, pronome e outras palavras que, conforme alguns gramáticos, não se enquadram nas referidas classes.

2. Metodologia

O *corpus* utilizado na investigação é constituído por teses de doutorado das diferentes áreas de conhecimento, conforme a tabela de áreas do conhecimento do CNPq. Por razões metodológicas, separamos essas áreas em três grupos: I – *ciências formais*: a) Ciências Exatas e da Terra; II – *ciências factuais naturais*: b) Ciências Biológicas; c) Ciências da Saúde; e III – *ciências factuais culturais*: d) Ciências Sociais Aplicadas; e) Ciências Humanas e f) Linguística, Letras e Artes.

Visando à homogeneidade do volume amostral analisado nos gêneros acadêmicos, para esta pesquisa, selecionamos 24 (vinte e quatro) teses que continham entre 150 a 200 páginas, totalizando cerca de 1.000.000 de palavras. Assim, constitui um *corpus* representativo do Português Culto Brasileiro, norma que é exigida em trabalhos acadêmicos. Para caracterizar os usos do *depois* em textos acadêmicos, por

razões metodológicas, isolamos todas as amostras de fala, uma vez que esses usos não são prototípicos do gênero em estudo.

Como o *corpus* deste trabalho é formado por teses de doutorado, achamos necessário defini-lo enquanto texto acadêmico, pois, segundo Swales (1990), o gênero acadêmico é associado a gêneros escritos que apresentam alguma investigação produzida por seus(suas) autores(as) com interesse de expor suas descobertas ou discutir questões teóricas e/ou metodológicas. Segundo a ABNT, a tese apresenta uma investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão, que concede ao candidato o título de doutor, último título de escolaridade reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

As teses de doutorado geralmente são textos longos de uma só autoria, por isso, preocupados com homogeneidade dos textos selecionamos, primordialmente, as teses que tivessem em sua estrutura a composição de cinco unidades retóricas (UR): introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão, para compormos a nossa amostra de estudo.

Para o tratamento dos dados, obedecemos aos seguintes passos: após selecionarmos as teses, fizemos a conversão do formato *pdf (Adobe Reader) dos textos acadêmicos para o formato *txt, extensão necessária à aplicação do programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008), um suíte de grande valia para os pesquisadores da Linguística de *Corpus*, que possibilita a coleta de amostras de usos da linguagem. O *WordSmith Tools* apresenta três ferramentas de busca, embora, para esta investigação, tenhamos usado apenas a ferramenta *Concord*, que faz concordâncias do *depois* com partes do texto onde ocorreu, permitindo listarmos as concordâncias desse item com os outros elementos que são usados no texto e extrairmos as amostras para a análise dos usos em comum.

3. *Depois* como operador argumentativo de mudança de estado temporal e de mudança de estado discursivo

Diacronicamente, segundo Said Ali (1971), o item *depois* originou-se da partícula latina *post* que significava “posterioridade”, resultando, em português, nas formas *pós* e *pois*, com comportamentos gramaticais diferentes. A forma *pós* adquiriu papel de preposição, mantendo o valor semântico original. Com o tempo, esta preposição passou a ser usada antecedida de “a”, “de”, “em”, surgindo as formas *após* e, hoje em desuso, *depós* e *empós*. No português arcaico, a forma *depós* (de + *pós*) conviveu com o item *depois*, com valores semelhantes de sucessão no tempo, mas a primeira, mais tarde, caducou, permanecendo o item *depois*, que, segundo a tradição gramatical, é um advérbio de tempo.

Não só o advérbio como também uma série de elementos que, na esfera da gramática normativa, pertencem às classes gramaticais da conjunção, da preposição, do pronome, entre outras, que, com o uso, não se enquadram mais nas referidas classes, funcionando, por exemplo, como operadores argumentativos. Esses operadores, segundo Koch (1996; 2004), têm por função dar orientação argumentativa ao texto, ou seja, guiam o sentido do texto em uma determinada direção, agindo como importantes marcas da enunciação. Ou seja, relacionam-se a marcadores de subjetividade, com a função de orientar a sequência discursiva de um enunciado, levando o interlocutor à determinada conclusão.

Assim, essas relações do tipo discursivo, também chamadas de pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas, são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de ligações sucessivas, em que o falante busca formar seus enunciados com determinada força argumentativa, fazendo uso de operadores argumentativos que compõem a gramática da língua.

É nessa perspectiva que flagramos alguns usos do *depois* em textos acadêmicos funcionando, em certos contextos, como operadores argumentativos, ora apresentando

mudança de estado temporal, ora mudança de estado discursivo. Orientamo-nos, para essa classificação, a proposta de Koch (1987) que define o operador argumentativo de *mudança de estado temporal* como um sequenciador do tempo, que exprime a ordem dos acontecimentos em um dado estado de coisas do mundo real; já o operador argumentativo de *mudança de estado discursivo* funciona na organização tópica dos enunciados, assinalando a ordem em que os assuntos abordados no texto são apresentados e desenvolvidos.

Decidimos, pois, descrever, para este estudo, os usos desses operadores argumentativos segundo as unidades retóricas de teses de doutorado, que, por serem textos produzidos por usuários com nível superior de ensino, apresentam um maior rigor das escolhas realizadas. Para tanto, utilizamos cinco UR das teses de doutorado, que, conforme Motta-Roth e Hendges (2010), seguem uma progressão de informações para a construção do texto acadêmico:

- Introdução: apresenta de forma clara e breve o conteúdo proposicional do texto.
- Fundamentação teórica: constitui o movimento que situa o trabalho dentro da área maior de pesquisa e apresenta os autores pertinentes à fundamentação do estudo. Esta unidade, em alguns casos, pode aparecer dentro da Introdução.
- Metodologia: descreve os materiais e os métodos empregados na pesquisa. É a unidade em que apresenta o *corpus*, as hipóteses e os percursos utilizados para se chegar a determinados resultados.
- Resultados (ou análises dos dados): apresenta a descrição de dados alcançados e suas respectivas interpretações.
- Conclusão: apresenta um resumo daquilo que foi feito e a indicação da importância do trabalho para a área em que se insere.

Vejamos, pois, o item *depois* funcionando como operadores argumentativos de *mudança de estado temporal* e de *mudança de estado discursivo* nos textos acadêmicos do *corpus* utilizado.

3.1 UR Introdução, Metodologia e Conclusão

Na UR introdução, metodologia e conclusão das teses que compõem nosso *corpus*, o item *depois* ocorre na função de mudança de estado temporal, sequenciando o tempo dos acontecimentos, como podemos ver na amostra (01):

(01) Iniciamos o trabalho em parceria com o Programa Sinal Amarelo, programa municipal de atendimento a essas medidas no município de Jundiaí-SP, atendendo as (sic) famílias dos adolescentes assistidos e **depois** estendendo aos familiares dos adolescentes ainda internos na Febem, facilitando a migração do egresso da medida de internação. 11-INTRO-T20-CH-PSICOL²

Na amostra (01), o escrevente da tese faz uso do *depois* para ordenar o tempo dos procedimentos de sua pesquisa, em que relata: “*iniciamos o trabalho (...) atendendo as famílias dos adolescentes assistidos*”, contextualizando um acontecimento, cujo estado vem a ser mudado com o enunciado: “... e **depois** estendendo aos familiares dos adolescentes...”, por meio do uso do *depois* que sequencia temporalmente, informando que o atendimento foi estendido posteriormente à família dos adolescentes.

Nessa UR é esperado que o escrevente aborde brevemente os procedimentos adotados na metodologia para realização do seu trabalho, conforme afirma Motta-Roth e Hendges (2010). Sendo assim, o pós-graduado faz uso de uma linguagem narrativa, acreditamos que por esse motivo essa UR seja propícia ao uso do *depois* como mudança de estado temporal.

3.2 UR Referencial teórico e Resultados

A UR referencial teórico e resultados revelou-se um ambiente linguístico favorável ao uso do item *depois* por apresentar a maioria das ocorrências desse item nas teses. Parece que, devido a essa alta frequência, o *depois* seja utilizado como um

² Número da amostra no programa *WordSmith Tools*, seguido da unidade retórica; a letra “T” e o número correspondem ao gênero tese; “CH” corresponde a área Ciências Humanas acompanhado da subárea.

operador que funciona tanto nos argumentos de mudança de estado temporal como nos argumentos de mudança de estado discursivo, conforme a amostra (02).

(02) Nessa segunda empreitada, McCombs contou com o apoio de outro estudioso: Donald Shaw. McCombs fez outras atualizações da teoria do agendamento, amplamente utilizada no Brasil em estudos do jornalismo. Inicialmente, a preocupação do autor era a influência da agenda jornalística na agenda pública. Em seguida, preocupou-se com as condições que limitavam o agendamento do público. **Depois**, o foco foi o enquadramento para, enfim, discutir os efeitos do agendamento na agenda pública e em seus desdobramentos práticos (atitudes da sociedade, como escolha do voto). 02-REFER-T16-CSO-COMUNIC

Na amostra (02), notamos que o escrevente usa o *depois* para dar continuidade a progressão do texto. Essa constatação ocorre quando observamos a enumeração dos enunciados anteriores: “Inicialmente, (...)” e “Em seguida, (...)”, antecedendo o uso do *depois*. Sendo assim, o escrevente faz uso do *depois* para sequenciar e/ou enumerar a ordem na qual os eventos foram organizados no texto.

Resumidamente, essa breve análise dos usos do item *depois* notamos que o item ocorre em todas as unidades retóricas da tese com a função de operador argumentativo de mudança de estado temporal. Assim, o *depois*, mantendo a sua função de marcar o tempo, não como advérbio, mas sim como um operador que expõe a sequenciação temporal, estabelecendo uma efetiva ordenação dos eventos no mundo real, na busca de maior convencimento da veracidade dos achados. Entretanto, pudemos perceber que o item *depois*, geralmente usado na construção prepositiva “depois de”, ocorre também na função de operador argumentativo de mudança de estado discursivo, principalmente na UR Referencial teórico e na UR Resultados, seções que requerem maior poder de persuasão ao buscar convencer o leitor, por meio da sequencialização discursiva, sobre a quebra da continuidade do evento científico e a apresentação do novo desempenho do evento em estudo.

Desse modo, acreditamos que as amostras analisadas tendem a comprovar a nossa hipótese, do projeto maior do qual fizemos o recorte, de que o item *depois*, por

meio do processo de gramaticalização, vem assumindo outros usos e funções diferentes da função prototípica de advérbio de tempo apresentada pela gramática normativa da língua portuguesa.

Conclusão

Neste trabalho, ancorados em pressupostos da linguística funcionalista norte-americana que, em seus aspectos teóricos, apresenta que as gramáticas, como um todo, não estão finalizadas, mas apresentam-se em constantes transformações, resultantes do uso que se fazem das categorias gramaticais em situações de usos da língua.

Essa vertente também defende que as categorias gramaticais não exercem apenas uma função, mas que no uso tanto podem assumir suas formas prototípicas quanto outras funções em sua natureza formal e funcional, podendo se estabilizar numa nova função dentro de uma situação real de uso dessa língua.

Com base nessa corrente linguística, apresentamos o aspecto dinâmico do comportamento sintático-semântico do item linguístico *depois* originalmente advérbio de tempo. Notamos que o item *depois* ao passar a atuar como operador argumentativo de mudança de estado, seja temporal ou discursivo, perde os traços semântico-gramaticais originais e passa a assumir funções discursivas mais direcionadas à organização textual. Desse modo, assume nova função gramatical com o propósito de organizar textualmente pontos específicos do discurso acadêmico: como operador argumentativo de mudança de estado temporal em todas as cinco unidades retóricas da tese estudadas, e mais especificamente como operador argumentativo de mudança de estado discursivo nas unidades retóricas referencial teórico e resultados.

Para o momento, podemos concluir que o usuário da língua faz alterações nos padrões linguísticos com o propósito de fortalecer a funcionalidade e maleabilidade de seu discurso. Acreditamos que esse estudo possa contribuir com estudos futuros que se

proponham a estudar o processo de gramaticalização do item *depois*, buscando compreender o funcionamento e os usos desse item nos textos acadêmicos.

Referências

BYBEE, J. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

MOTTA-ROTT, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1971.

SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (eds.) *Approaches to grammaticalization*. Vol. I. Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam: Benjamins, 1991.

RETÓRICA POLÊMICA, POLARIZAÇÃO E ESPERANÇA: A CIRCULAÇÃO DO “KIT GAY” NO DISCURSO DA EXTREMA DIREITA BRASILEIRA

Carlos Henrique Bem Gonçalves¹

Resumo: Este trabalho analisa a circulação do signo “kit gay” entre 2011 e 2020 como estratégia discursiva-argumentativa da extrema direita brasileira, com foco no bolsonarismo. Justifica-se pela necessidade de compreender como narrativas se tornam instrumentos de ataque aos direitos humanos, em especial aos direitos LGBTI+, e de consolidação política. O estudo articula a Antropologia Linguística aos Estudos da Argumentação, adotando o método de rastreamento de trajetórias textuais para mapear os deslocamentos e ressignificações do signo “kit gay” em discursos parlamentares e na mídia. A análise enfoca os processos de entextualização e a retórica polêmica como mecanismos de produção de dissenso, pânico morais e disputas identitárias. O trabalho demonstra como esses processos discursivos sustentam polarizações ideológicas e atuam na performatividade política e afetiva do bolsonarismo. Por fim, proponho continuarmos pensando sobre as aproximações possíveis entre os dois campos de pesquisa que considero bastante promissores.

Palavras-chave: kit gay; retórica polêmica; entextualização; bolsonarismo.

Abstract: This paper analyzes the circulation of the sign “kit gay” between 2011 and 2020 as a discursive-argumentative strategy of the Brazilian far right, with a focus on bolsonarismo. It is justified by the need to understand how narratives become instruments for attacking human rights, especially LGBTI+ rights, and for political consolidation. The study articulates Linguistic Anthropology with Argumentation Studies, adopting the method of textual trajectory tracing to map the displacements and resignifications of the sign “kit gay” in parliamentary and media discourses. The analysis focuses on the processes of entextualization and polemical rhetoric as mechanisms for producing dissent, moral panics, and identity disputes. The paper demonstrates how these discursive processes support ideological polarization and operate within the political and affective performativity of bolsonarismo. Finally, I propose we continue exploring the promising connections between these two fields of research.

Keywords: kit gay; polemical rhetoric; entextualization; bolsonarismo.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC/PPGL/PIPD-CAPEs
carlosbemgoncalves@gmail.com

Introdução

Este estudo analisa a trajetória textual do signo “kit gay” entre 2011 e 2020, investigando sua relevância na construção da dimensão moral e anti-LGBTI+ do bolsonarismo. A pesquisa fundamenta-se na crise das democracias liberais e na ascensão da extrema direita, que utiliza pânicos morais e desinformação para atacar direitos LGBTI+, com destaque para o governo Bolsonaro.

O termo “kit gay” é uma expressão criada e amplamente difundida por setores da extrema-direita brasileira, especialmente por Jair Bolsonaro, a partir de 2011, para se referir de forma pejorativa e distorcida ao projeto Escola Sem Homofobia, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de combater o preconceito e violência contra pessoas LGBTI+ nas escolas. O “kit gay” nunca existiu oficialmente com esse nome, nem como uma política de distribuição de materiais que “ensinariam crianças a serem homossexuais”, como afirmavam seus críticos. Tratava-se, na verdade, de uma série de vídeos e materiais pedagógicos elaborados para formação de professores e enfrentamento da LGBTfobia no ambiente escolar.

A expressão funcionou como um signo discursivo aglutinador de pânicos morais, sendo usada para construir narrativas conspiratórias sobre suposta doutrinação sexual de crianças. Ao longo da década de 2010, o termo foi repetido, resignificado e retransmitido em diferentes arenas — políticas, midiáticas e religiosas — até se consolidar como um símbolo central da agenda conservadora e anti-LGBTI+, especialmente no contexto da ascensão do bolsonarismo (Bem Gonçalves, 2024).

Na minha tese de doutorado, concluo que o “kit gay” foi um signo aglutinador de insatisfações morais, políticas e ideológicas da extrema-direita, desempenhando papel importante na consolidação do bolsonarismo como regime político e registro discursivo. Sendo assim, neste trabalho trago um recorte da tese e me desafio em aproximar a Antropologia Linguística com os Estudos da Argumentação, notadamente, a Retórica Polêmica.

Metodologia e *Corpus*.

Neste estudo, sigo a proposta metodológica de rastreamento de trajetórias textuais, abordagem oriunda da antropologia linguística que permite analisar o percurso de textos em múltiplos contextos de produção, circulação e recepção (Blommaert, 2005, 2014). Essa metodologia é particularmente eficaz para compreender como determinados signos, como o “kit gay”, ganham visibilidade pública, são ressignificados e passam a operar em diferentes arenas discursivas.

O mapeamento das trajetórias textuais constitui-se como um recurso metodológico fundamental para analisar práticas comunicativas, uma vez que busca compreender tanto os elementos situacionais quanto os extra-situacionais envolvidos na circulação de textos. Isso se deve ao fato de que, ao utilizarem a linguagem em contextos específicos, os sujeitos mobilizam, de forma consciente ou não, uma teia de significados associados a normas e convenções sociais mais amplas, que emergem durante as interações.

Para gerar os dados da pesquisa acessei o acervo digital da Câmara dos Deputados, onde coletei as notas taquigráficas de discursos parlamentares que mencionam o termo “kit gay”. A busca concentrou-se no período de 2011 a 2020, marco temporal que corresponde à introdução e consolidação do termo na cena política brasileira. Também acessei os acervos digitais dos jornais Folha de S. Paulo e Estado de S. Paulo, nos quais realizei buscas pela palavra-chave “kit gay” no mesmo intervalo de tempo, utilizando as ferramentas de pesquisa por data e palavra-chave disponibilizadas nos *sites* dos próprios jornais.

Sendo assim, o *corpus* é composto por 111 discursos extraídos de sessões no Plenário e nas Comissões da Câmara dos Deputados, 112 textos publicados na Folha de S. Paulo e 86 textos publicados no Estado de S. Paulo. Esses dados permitiram mapear a circulação do signo “kit gay” ao longo da década, com foco em como ele foi ativado discursivamente para sustentar pânico morais, construir inimigos simbólicos e

consolidar uma agenda política anti-LGBTI+, central para viabilizar, politicamente, o bolsonarismo.

1. Entextualização: o “kit gay” e suas várias faces.

Diante disso, operei a entextualização como conceito e categoria de análise. A entextualização é um processo discursivo e ideológico que permite que um texto ou fragmento de texto seja destacado de um contexto original de enunciação e reinscrito em um novo contexto, produzindo assim novos significados. Esse conceito é central para compreender como signos, como o “kit gay”, circulam por diferentes arenas discursivas (como o parlamento e a mídia), sendo constantemente descontextualizados e recontextualizados (Bauman & Briggs, 2006; Briggs, 2007; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010; Blommaert, 2014).

A entextualização ocorre quando um discurso é retirado de um cenário interacional específico e transportado para outro, o que implica uma transformação semântica que reflete os interesses ideológicos de quem realiza essa operação. Esse processo está diretamente vinculado à mobilidade textual e à dinâmica de repetição e inovação: repetir algo nunca gera um efeito idêntico ao original, pois a própria repetição já é uma forma de mudança. Para exemplificar como a entextualização acontece, trouxe um exemplo do *corpus*.

Figura 01: Exemplo de notícia sobre o “kit gay” na Folha de S. Paulo.



Fonte: Acervo do jornal.

Em maio de 2011, o jornal “Folha de S. Paulo” publicou esta notícia pouco tempo depois de o legislativo federal iniciar seu ano de atividades. Na primeira seção, Bolsonaro subia à tribuna para se lançar candidato à presidência da Câmara dos Deputados. Naquela época, a Presidenta Dilma iniciava seu primeiro mandato depois de enfrentar uma campanha eleitoral cheia de polêmicas e pânico morais sobre a descriminalização do aborto e regulamentação da união estável entre pessoas do mesmo sexo.

O título da matéria “Bolsonaro leva panfleto antigay a escolas” amplifica a cruzada contra o “kit gay” que o deputado já vinha realizando desde fevereiro de 2011. A proposta do deputado era produzir um material impresso para distribuir nas escolas como uma antítese ao material previsto para ser produzido pelo projeto Escola Sem Homofobia. Naquele contexto, o “*panfleto antigay*” *descontextualizava* a proposta de uma política pública de educação que visava ao enfrentamento da violência e evasão

escolar que acomete adolescentes LGBTI+ e o *recontextualizava* de modo que seu efeito performativo indexicaliza o projeto Escola Sem Homofobia como algo ameaçador para a formação das crianças: *“querem transformar seu filho de seis a oito anos em homossexual”*.

A matéria traz ainda o signo *“Cartilha Antigay”* e, logo abaixo, a imagem da capa do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT. Este Plano foi construído a partir dos processos de ampla participação social, como as conferências municipais, estaduais e nacional de direitos LGBTI+. No documento estava listada uma série de propostas que o Governo Federal deveria adotar para promover a igualdade de direitos e cidadania. Bolsonaro *descontextualizou* e *recontextualizou* o plano como *“kit gay”*, argumentando que *“o MEC em parceria com grupos LGBTs, na verdade, incentivam o homossexualismo nas escolas públicas de 1º grau, bem como, tornam nossos filhos presas fáceis para pedófilos.”*

A notícia na *“Folha”* *entextualiza* o discurso proferido por Bolsonaro na tribuna na Câmara possibilitando uma amplificação da *descontextualização* de uma política pública do MEC e sua *recontextualização* de modo que tal política pública passa a ser indexicalizada como uma ameaça às crianças e à família. Nesse movimento de entextualização, o signo adquire diferentes significados dependendo do contexto em que é utilizado e acaba angariando lastro indexical, ou seja, a capacidade dos signos adquirirem significados contextuais, indicando uma variedade de interpretações com base nas condições específicas em que são empregados. Dito isto, tenho pensado o potencial de conexão do conceito de entextualização com a retórica polêmica.

2. Retórica polêmica e diálogos possíveis

A retórica polêmica, conforme elaborada por Ruth Amossy (2017) é uma forma de argumentação que não busca o consenso, mas sim atua no e pelo dissenso. Diferente

da tradição aristotélica, que entende a retórica como um instrumento para persuadir com vistas à harmonia, a retórica polêmica reconhece o conflito como constitutivo do discurso público. Segundo Amossy (2017) o reconhecimento do dissenso como estruturante é fundamental porque ele não tenta apagar o desacordo, mas sim mobilizá-lo estrategicamente. Em vez de conduzir à conciliação, ele explicitamente assume a oposição entre posições divergentes e para isso três estruturas discursivas são fundamentais: i) *Antagonismo de teses*: há sempre duas ou mais posições claramente contrastantes, que se excluem mutuamente. O discurso polêmico busca desacreditar a tese oposta, mostrando-a como inaceitável, ii) *Polarização do espaço discursivo*: os sujeitos são colocados em posições binárias e opostas, geralmente organizadas em estruturas como “*nós versus eles*”, “*certo versus errado*”, “*moral versus imoral*”. Isso simplifica o campo de debate e fortalece a adesão emocional e, ii) *Disputa identitária*: a polêmica frequentemente envolve a construção de identidades coletivas, atribuindo valores positivos ao grupo que fala (“*nós*”) e negativos ao grupo antagonizado (“*eles*”). O confronto não é apenas de ideias, mas também de formas de ser, viver e existir.

Ao olharmos para a notícia veiculada pela Folha de S. Paulo encontramos estes elementos da Retórica Polêmica. O discurso de Bolsonaro, entextualizado no jornal, se constrói a partir de uma oposição radical entre duas posições inconciliáveis. De um lado, a proposta do MEC, voltada à promoção dos direitos humanos e à prevenção da homofobia nas escolas. De outro, a narrativa construída por Bolsonaro, que apresenta o projeto como uma ameaça à infância e aos “bons costumes”. Essa dicotomia é explícita nas frases como: “*Querem transformar seu filho de seis a oito anos em homossexual.*” Essa formulação discursiva antagoniza diretamente os objetivos do projeto oficial, apresentando-os como moralmente inaceitáveis.

O discurso está marcado por uma estrutura de oposição entre “*nós*” (os defensores da família, da moral, da tradição) e “*eles*” (os promotores do “*kit gay*”, os movimentos LGBTI+, o governo). Isso aparece, por exemplo, na expressão:

“Com o falso discurso de combater a homofobia, o MEC em parceria com grupos LGBTs, na verdade, incentivam o homossexualismo nas escolas públicas do 1º grau...” O uso de termos como “falso discurso” e “incentivam o homossexualismo” reforça a ideia de que há uma intenção oculta e perversa por trás da política pública, criando uma polarização moral e ideológica.

A retórica polêmica se articula à construção de identidades coletivas em confronto. Bolsonaro se apresenta como defensor da família tradicional e da inocência infantil, enquanto caracteriza o outro lado como ameaçador, sexualizador e imoral. Há uma tentativa de capturar o apoio de um público conservador por meio da defesa de valores tidos como universais: *“É bom para a família e os bons costumes.”* Essa construção identitária é estratégica: quem se opõe ao “kit gay” está ao lado da família; quem o apoia, estaria ao lado da perversão.

Vários recursos típicos da retórica polêmica são mobilizados como, por exemplo, a *hipérbole* com o exagero na descrição dos efeitos do material, como se fosse capaz de “transformar” a orientação sexual de uma pessoa. *Apelos ao medo moral* com o uso da imagem da pedofilia como ameaça associada ao projeto. *Marcadores valorativos* com o uso do termo “panfleto antigay” e a rotulação do plano como “vergonhoso”. *Ironia e desprezo* nas insinuações de que o projeto “transforma meninos em meninas”, zombando da diversidade de gênero.

A presença dessa ação na mídia hegemônica amplia a circulação da polêmica, entextualizando o discurso proferido no parlamento e levando-o a um público mais amplo. A reportagem, ao destacar termos fortes no título e no corpo da matéria, contribui para a amplificação da controvérsia, mesmo que com tom informativo. A polêmica se torna, portanto, um recurso discursivo com poder de mobilização política e emocional.

3. Seguir em diálogo e construir a interdisciplinaridade nos modos de fazer pesquisa

Tenho pensado que a entextualização é uma das engrenagens discursivas que permite à retórica polêmica funcionar e se expandir. Veja como: A retórica polêmica precisa circular para surtir efeito. Um discurso polêmico proferido num espaço restrito (como o parlamento) ganha força quando é entextualizado em novos espaços (jornais, redes sociais, entrevistas), o que amplia seu alcance e seu impacto social. Quando um trecho polêmico é entextualizado, muitas vezes ele é descontextualizado, ou seja, retirado de seu enquadramento original (por exemplo, um debate técnico sobre educação) e reinscrito em um novo enquadramento valorativo e emocional (como “ameaça à família”). A entextualização alimenta a retórica polêmica, pois ela pode reconfigurar os sentidos do texto original, torná-lo mais radical, simplificado ou escandaloso, reforçando os antagonismos e polarizações necessários ao efeito polêmico. A retórica polêmica, por sua vez, produz textos altamente entextualizáveis, porque trabalha com frases de efeito, palavras fortes, hipérboles e moralismos fáceis de extrair, recortar e retransmitir em outros formatos e mídias.

4. Por que são úteis para o estudo da argumentação?

As duas perspectivas — entextualização e retórica polêmica — nos ajudam a: i) *Analisar como os argumentos mudam de sentido ao circular entre contextos.* Por exemplo: um discurso sobre combate à homofobia vira, pela entextualização polêmica, um “kit gay que incentiva o homossexualismo em crianças”, ii) *Entender como a argumentação opera em rede, e não de forma isolada.* Cada novo uso de um argumento polêmico traz camadas de reinterpretação, disputa e resignificação. A argumentação é, portanto, processual, intertextual e indexical e, iii) *Investigar como os discursos ganham força ideológica e performativa ao serem mobilizados estrategicamente.* A argumentação deixa de ser só lógica e passa a ser também afetiva, identitária, midiática. É um modo de agir no mundo.

5. Para continuar pensando o futuro...

Entextualização e retórica polêmica são complementares: a primeira nos mostra como textos viajam e se transformam; a segunda, como os discursos se organizam para gerar dissenso e disputa de sentidos. Juntas, elas oferecem ferramentas potentes para analisar como os argumentos são construídos, manipulados, amplificados e usados como armas simbólicas em arenas como a política, a mídia, as instituições e os mais diversos contextos em que estamos inseridos.

Referências

AMOSSY, Ruth. Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica. Trad. Angela Maria da Silva Corrêa. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 13, p. 227-244, jan/jun.2017.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. **Ilha do Desterro**, v. 8, n. 1,2, p. 158-229, 2006.

BEM GONÇALVES, Carlos Henrique. **O bolsonarismo como regime político e registro discursivo: uma análise da circulação do “kit gay”**. Orientador: Rodrigo Borba. 2024. 162 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024a.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, J. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. **Tilburg Papers in Culture Studies**, paper 103, 2014.

BRIGGS, C. Anthropology interviewing and communicability in contemporary social life. *In*: **Currente Antropoloy**, v.48, 2007.

MOITA LOPES, L.P. “Falta homem até pra homem”: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. *In*: HEBERLE, Viviane Maia; OSTERMANN, Ana Cristina; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (Org.) **Linguagem e gênero**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local Practice**. London. Routledge, 2010.

DEMANDAS SOCIAIS E GESTÃO: A ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO TÉCNICO PÚBLICO.

Caroline Maria Costa Barros¹

Resumo: A temática da pesquisa concerne em analisar o papel da argumentação para fortalecimento de conhecimentos práticos relacionados ao curso de Tecnólogo em Gestão Pública no IFB. Justifica-se o estudo pela relevância prática que a argumentação possui no cotidiano da Administração Pública, que frequentemente precisa tomar decisões quanto a aplicação orçamentária, priorizando o interesse público. Objetiva-se apresentar metodologia de ensino, aplicada em sala de aula, com dinâmica entre os alunos, que precisam argumentar aos colegas e convencê-los a destinar o dinheiro público no setor defendido, como saúde, educação, lazer etc. Como quadro teórico-metodológico, utilizar-se-á a concepção de Theodor Viehweg e Cláudia Roesler sobre o papel situacional e pragmático dos problemas jurídicos, relacionando-se com a questão de Gestão Pública e orçamento limitado. Como resultado obtido, os alunos aprendem, de modo prático, a argumentar sobre conceitos de impessoalidade e legalidade, legitimando a demanda social solicitada.

Palavras-chave: argumentação; estudo situacional; interesse público; ensino.

Abstract: The research theme concerns the analysis of the role of argumentation in strengthening practical knowledge related to the Public Management Technologist course at IFB. The study is justified by the practical relevance that argumentation has in the daily life of Public Administration, which frequently needs to make decisions regarding budgetary application, prioritizing the public interest. The objective is to present a teaching methodology, applied in the classroom, with dynamics among students, who need to argue with their colleagues and convince them to allocate public money to the defended sector, such as health, education, leisure, etc. As a theoretical-methodological framework, the conception of Theodor Viehweg and Cláudia Roesler on the situational and pragmatic role of legal problems will be used, relating to the issue of Public Management and limited budget. As a result, students learn, in a practical way, to argue about concepts of impersonality and legality, legitimizing the requested social demand.

Keywords: argumentation; situational study; public interest; teaching.

¹ INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Alagoas. Professora EBTT do Instituto Federal de Brasília-Campus Brasília. Participante do Grupo de Pesquisa em Retórica, Argumentação e Juridicidades – GPRAJ da Universidade Federal de Brasília-UnB. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4172024828184067>>

Introdução

É fato que a linguagem é essencial para concretizar o Mundo e, principalmente, na época dos sofistas, ela aparece como instrumento relevante de poder e persuasão. Por sua vez, a linguagem jurídica não pode se propor estar desvinculada da plurivocidade, sendo impossível exigir dela um desprendimento das questões sociais e de sua variedade. A partir daí, o ato de interpretar o discurso vai além do dogma da subsunção, visto que aplicar o direito é também “trabalhar criativamente a lei”, dentro de um contexto histórico e social. (Haft, 2009, p. 314-316)

Nesse aspecto, a problematologia de Meyer (2017, p. 54-55) afirma que a Linguagem é de extrema importância nos debates, sendo esse estudo do “questionamento” um ponto crucial para uma nova perspectiva retórica.

Destaco, nesse ponto, a teoria de Perelman e Tyteca que procuram explorar uma “Nova retórica”, incorporando a ela, conteúdo de razão prática, em contraposição à tradição cartesiana. Isso porque os argumentos racionalistas científicos gerariam apenas uma “ilusão” de que prescindem de argumentação, isto é, de que são verdadeiros apenas por existirem. Perelman e Tyteca se contrapõem a essa tese, retomando institutos da retórica clássica de Aristóteles, reforçando conceitos como de orador, auditório, persuasão e convencimento. (Perelman, 2014, p.7-8)

A ligação entre orador e seu auditório não se dá apenas como condição prévia à argumentação que será feita, mas sim a todo processo que ela se submete. A depender para quem se fala, o orador terá que usar argumentos múltiplos para persuadir os variados tipos de pessoas presentes neste local. É dizer, de acordo com o que concebemos sobre auditório, elaboramos um melhor discurso, permitindo a criação de uma verdadeira “comunidade dos espíritos”. (Perelman, 2014, p. 9)

Isso interessa ao presente trabalho na medida em que este se propõe a analisar o papel da argumentação para fortalecimento de conhecimentos práticos relacionados ao curso de Tecnólogo em Gestão Pública no IFB.

A relevância da pesquisa se apresenta, pois a argumentação está inserida no cotidiano da Administração Pública, que frequentemente precisa tomar decisões quanto a aplicação orçamentária, sob a justificativa da promoção do interesse público. Todavia, qual interesse público deve-se priorizar?

A situação concreta apresenta diversas necessidades sociais, todas legítimas e com previsão constitucional, porém o orçamento é limitado (Brasil, 2025), carecendo o gesto público apresentar as razões para o uso do dinheiro público para certo setor, em detrimento de outro.

Com base nessa problemática, que se objetiva apresentar metodologia de ensino, aplicada em sala de aula, na turma de Gestão Pública do Instituto Federal de Brasília-IFB, com dinâmica entre os alunos, que precisam argumentar aos colegas e convencê-los a destinar o dinheiro público no setor defendido, como saúde, educação, lazer etc.

Gestão pública e argumentação: apontamentos sobre a metodologia em sala de aula

Na experiência docente, percebe-se que a visualização prática dos conceitos estudados em sala de aula, além de trazer mais interessância à turma, ainda a prepara para encarar desafios que efetivamente vão aparecer no dia a dia laborativo.

Isso não foge ao curso de Gestão Pública, ofertado pelo IFB-Campus Brasília, tendo em vista que o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do Campus Brasília pretende contribuir com a formação de profissionais para atuarem nas diferentes esferas e segmentos da Gestão Pública, tendo em vista a necessidade de elaboração, execução e monitoramento das políticas públicas necessárias ao desenvolvimento econômico e social, além da consequente diminuição das desigualdades. (Brasil, 2023)

Calha ressaltar que o Instituto Federal de Brasília é oriundo da Escola Técnica Federal de Brasília que foi criada pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 e possuía

a finalidade de ofertar formação profissional técnica de nível médio. Em dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892/2008, esta escola foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, ou também conhecido como Instituto Federal de Brasília (IFB), passando a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada também pela mesma lei. (Brasil, 2023)

Tendo como ponto de partida a promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, há preocupação para que os graduandas em Gestão pública compreendam dificuldades que poderão encontrar na prática profissional.

Daí, desenvolve-se em sala de aula, metodologia ativa, na disciplina de Direito Constitucional aplicado ao setor público e Direito Administrativo, a fim de promover o desenvolvimento da argumentação nos estudantes, pela justificativa da escolha de investimento público em setor específico.

A dinâmica funciona com os seguintes passos:

- a. Separa-se a turma em quatro grupos, de modo que para uma mesma situação problema, são apontadas 4 necessidades sociais relevantes;
- b. Por meio de sorteio, define-se qual necessidade social cada grupo irá “argumentar” a favor;
- c. Os grupos possuem 15 minutos para discutir entre si quais estratégias vão utilizar na apresentação dos argumentos;
- d. Após isso, os grupos apresentam sua “tese” para os demais grupos e para uma dupla de professores, com o tempo máximo de 5 min;
- e. Após ouvir os argumentos de todos, os grupos terão mais 5 min para considerações finais;
- f. Os professores deliberam sobre as apresentações e escolhem o grupo que melhor argumentou.

A ideia é que essa dinâmica aconteça no início do semestre e ao final do semestre, para que se possa acompanhar o amadurecimento estratégico e

argumentativo dos alunos, com foco no difícil papel que o gestor público possui em decidir qual política pública, dar-se-á prioridade, dentro de um orçamento público limitado.

A argumentação aqui se mostra essencial, pois a forma como o orador se comunica com o auditório (demais alunos e banca de professores) pode facilitar a adesão ao discurso proferido.

Em um dos casos tratados em sala, afirmava-se que a cidade X, recebeu R\$700.000,00 (setecentos mil reais) de verba, de modo que este valor deveria ser aplicado em um único setor, podendo ser: construção de creche, repavimentação das ruas da cidade; construção de nova unidade de pronto-atendimento; revitalização de praça central onde se concentra o comércio da cidade.

Os alunos entram em verdadeiros dilemas e dramas sociais, pois se reconhecem nas próprias necessidades das situações hipotéticas apresentadas. O imperativa de construção de uma creche para mães e pais poderem trabalhar, ou a criação de nova unidade de saúde são demandas constantes e relevantes na promoção da dignidade humana e do bem-estar social. Uma vez que o orçamento público é limitado, o gestor deve apresentar justificativas para a adoção/escolha de certa política pública.

A argumentação se revela aí um importante instrumento para a dinâmica, pensando também no aspecto presente (os alunos se colocam no lugar de um gestor público, reconhecendo algumas dificuldades nesta atuação) e futuro (diante do surgimento de novas demandas e como elas serão administradas).

Nesse sentido, Theodor Viehweg traz uma nova perspectiva ao defender o direito como ciência social aplicada, na qual os problemas jurídicos serão resolvidos também conforme o contexto social no qual estão inseridos. (Viehweg, 2008, p. 109)

Nessa esteira, Cláudia Roesler apresenta Viehweg com papel de destaque na teoria da argumentação, na medida que a utiliza como técnica de raciocínio que permite maior segurança sobre as decisões e, daí, aparecem a retórica, a tópica e a dialética. O

pensamento do jurista é de encontrar uma boa resposta para resolver os problemas judiciais que lhe são apresentados, devendo-se construir raciocínios verossímeis que precisam ser aceitos pelos “participantes de uma cultura jurídica”, *in verbis*:

O direito é, nesse sentido, menos a premissa dada pelo legislador e mais o resultado da interação contínua entre legislador, juiz e doutrina. Não é composto apenas, portanto, por um sistema ordenado de regras. O Direito é uma práxis. (Roesler, 2018, p. 27)

É dizer, não há como proceder à interpretação jurídica sem levar em consideração a cultura jurídica, isto é, a forma pela qual os juristas entendem como é o Direito e sua origem, a partir de um momento histórico. Isso gera um verdadeiro limite ao jurista, visto que este terá que interpretar o direito dentro deste sistema. É dessa forma que o juiz ou juíza constrói suas razões para que o auditório se mostre efetivamente convencido e é com isso que a teoria da argumentação jurídica vem trabalhar: na investigação do processo de oferecimento de razões e da persuasão na tomada de decisão. (Roesler, 2018, p. 24-25)

Muito embora, Viehweg e Roesler estejam a falar de argumentação jurídica é possível traçar um paralelo com a Teoria Geral da Argumentação, quanto ao caráter situacional e contextualizado que os problemas se apresentam, o que exige soluções também situacionais e contextualizadas.

Considerações finais

O conceito de escassez de recursos é fundamental no orçamento público. Isso significa que as necessidades e desejos da sociedade excedem a capacidade de produção e os recursos disponíveis, levando à necessidade de fazer escolhas sobre como alocar esses recursos. (Baleeiro, 1973, p. 25)

É desta maneira que o orçamento público é um instrumento de planejamento que lida com a escassez de recursos, estabelecendo limites para as receitas e despesas

públicas e buscando otimizar a alocação desses recursos em áreas prioritárias. (Giacomoni, 2008, p. 46)

Na medida em que as disciplinas de direito administrativo e constitucional envolvem questões jurídicas do estudo de direitos e deveres, além dos princípios administrativos do art. 37, previstos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2025), é válida a relação com teorias da argumentação jurídica com o papel da Gestão pública e do orçamento limitado.

A pesquisa pretendeu apresentar a relação entre argumentação jurídica, orçamento limitado e metodologia de ensino em sala de aula, na disciplina de direito administrativo e constitucional no curso de graduação de Gestão Pública do IFB-Campus Brasília.

Através de metodologia de debate crítico em sala de aula, a turma consegue apresentar e desenvolver argumentação sobre demandas sociais para a situação problema apresentada, colocando-se no papel de futuros gestores públicos e as dificuldades de trabalhar com orçamento público limitado e custos dos direitos.

Theodor Viehweg e Cláudia Roesler apresentam conceitos importantes sobre o olhar pragmático e situacional dos problemas jurídicos, além de que Perelman e Tyteca abordam a necessidade de adequação do discurso para o auditório, em relação, para a sociedade afetada com as escolhas das políticas públicas que serão prioridade em um governo.

Esta metodologia é fruto da experiência profissional da autora deste texto – docente há mais de 10 anos – ao visualizar a importância da prática para apreensão de conteúdo em sala de aula. Além do que, o Grupo de Pesquisa em Retórica, Argumentação e Juridicidades da Universidade de Brasília, coordenado pelos professores Isaac Reis e Cláudia Roesler, apresentaram o aprofundamento dos marcos teóricos aqui utilizados.

Referências

BALEEIRO, Aliomar. **Uma Introdução à Ciência das Finanças**. 9a ed. Rio de Janeiro: Forense: 1973.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 1988**. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA**. Aprovado em 2023. Disponível: <
<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3434/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20Superior%20de%20Tecnologia%20m%20Gestao%20P%C3%ABlica.pdf>
> Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Sistema Orçamentário**. Disponível em:<<http://www.senado.gov.br/sf/orcamento>>. Acesso em: 30 mai. 2025.

GIACOMONI, James. **Orçamento Público**, 14a ed. Ampliada, revista e atualizada. São Paulo: Atlas, 2008.

PERELMAN, Chäim. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: uma nova retórica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ROESLER, Cláudia Rosane. **“A análise da argumentação judicial em perspectiva crítica: o que fazemos quando analisamos decisões judiciais?”** In: Retórica e argumentação jurídica: modelos em análise. Organização de Cláudia Roesler, Fabiano Hartmann, Isaac Reis. Curitiba: Alteridade, 2018.

VIEHWEG, Theodor. **Tópica e Jurisprudência. Uma contribuição à investigação dos fundamentos jurídico-científicos**. 5 ed. rev. e ampl. Tradução Profa. Kelly Susane Alflen da Silva. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris ed., 2008.

ENSINO DE PENSAMENTO CRÍTICO E ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Christiano Almeida¹

Resumo: o objetivo deste trabalho é apresentar algumas orientações iniciais de uma pesquisa que aborda o ensino de Pensamento Crítico e Análise da Argumentação como uma maneira de promover habilidades de avaliação de argumentos presentes em textos de ampla circulação, por meio da aplicação de instrumentos de análise oferecidos pela abordagem da Lógica Informal e do Pensamento Crítico (Walton, 2021 [1989]; Carnielli, Epstein, 2023; Johnson, Blair, 2017; Siegel, 1991). Tendo em vista que o trabalho desenvolvido no ensino dessas habilidades em turmas do Ensino Médio aponta para a necessidade de abordar não somente os aspectos estruturais do argumento, pretendemos discutir algumas possibilidades de explorar o desenvolvimento de habilidades críticas diante de fenômenos como os vieses cognitivos e a formação e justificação de crenças (Kahneman, 2022; Sternberg, 2015; Maynes, 2015; Massolo, Traversi, 2021).

Palavras-chave: análise da argumentação; pensamento crítico; lógica informal; vieses cognitivos.

Abstract: This study aims to present initial guidelines for research addressing the teaching of Critical Thinking and Argumentation Analysis as a means of fostering the development of skills for evaluating arguments found in widely disseminated texts. This is achieved through the application of analytical tools provided by the frameworks of Informal Logic and Critical Thinking (Walton, 2021 [1989]; Carnielli & Epstein, 2023; Johnson, 2017; Siegel, 1991). Given that research on the teaching of these skills in high schools suggests the need to address not only the structural aspects of arguments, the present study seeks to explore possibilities for developing critical thinking skills in relation to phenomena such as cognitive biases and the justification of beliefs (Kahneman, 2022; Sternberg, 2015; Maynes, 2015; Massolo & Traversi, 2021).

Keywords: argumentation analysis; critical thinking; informal logic; cognitive biases.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões baseadas nas experiências obtidas no âmbito do projeto de extensão Leitura e Pensamento Crítico na Escola, que foi desenvolvido na Escola Estadual Nyrce Villa Verde Coelho de Magalhães, na cidade de Juiz de Fora².

Embora o ensino de pensamento crítico seja mencionado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, não há, nesses dispositivos, uma recomendação clara a respeito de como desenvolver essa habilidade, o que pode ser uma consequência da falta de delimitação do próprio termo, tendo em vista que a referência à noção de pensamento crítico pode designar procedimentos tão variados quanto censurar algo ou alguém, fazer uma análise cuidadosa de um tema ou mesmo indicar alguma coisa que seja arriscada (Canal, 2020, p. 7).

Diante disso, este trabalho pretende, inicialmente, apresentar uma breve caracterização do que vem a ser pensamento crítico e, a partir disso, explorar algumas possibilidades de aplicação dessa habilidade na análise de textos de ampla circulação, como matérias de jornais ou revistas, postagens em redes sociais, charges e memes, dentre outros.

² O projeto, desenvolvido com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFJF, foi aplicado em duas turmas do primeiro ano do ensino médio.

³ Ao citar a LDB, a BNCC estabelece como uma das finalidades do ensino médio na contemporaneidade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 2018, p. 466). Isso está de acordo com uma das competências gerais da educação básica, descrita na BNCC: “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2018, p. 9). Contudo, a descrição dessa competência geral não está relacionada diretamente, nesse documento, com algum tipo de definição de pensamento crítico.

A proposta aqui delineada, contudo, tem com objetivo específico tratar de alguns desafios que se impõem na prática de ensino dessa habilidade, tais como o ensino de argumentação diante fenômenos como os vieses cognitivos e a formação e revisão de crenças, questões que, em nossa perspectiva, são incontornáveis em cursos que busquem promover a capacidade de pensar criticamente.

1. Afinal, o que é *pensamento crítico*?

Embora seja uma expressão recorrente no uso da linguagem comum, especificar o que seja “pensamento crítico” não é uma tarefa simples, já que essa denominação pode designar procedimentos e mesmo significados bastante distintos uns dos outros⁴ (Canal, 2020). Sendo assim, adotamos, para fins de delimitação, a concepção sugerida por Harvey Siegel, que atribui ao pensamento crítico ao menos dois componentes centrais, sendo um deles o “componente de avaliação de razões”, que envolve habilidades e capacidades relevantes para o entendimento e avaliação de razões, alegações e argumentos; e o “componente de espírito crítico⁵”, entendido como um complexo de disposições, atitudes, hábitos de pensamento e características pessoais (Siegel, 1991, p. 18)⁶.

⁴ Apenas para fins de explicação, em uma das aulas iniciais do projeto de extensão sobre leitura e pensamento crítico na escola, um dos alunos mencionou que “pensamento crítico” parecia não ser algo positivo, porque, geralmente, a noção de “crítica” remetia a algo negativo, como, em seu exemplo, a expressão “a coisa está crítica”, que designaria um comentário negativo sobre algo, como uma situação qualquer que fosse avaliada negativamente, por exemplo.

⁵ Entendemos que essa denominação pode gerar controvérsias desnecessárias. Por isso, optamos, a partir daqui, por utilizar a expressão “componente de disposição crítica”, que nos parece mais adequada, tendo em vista que o emprego de “espírito crítico”, em língua portuguesa, pode remeter a significados que extrapolam o escopo delineado pela discussão proposta por Siegel.

⁶ De acordo com Siegel, as principais abordagens do pensamento crítico tendem a concordar que este apresenta, pelo menos, dois componentes centrais, sendo um deles o “componente de *avaliação de razões* (*a reason assessment component*), que envolve habilidades e capacidades relevantes para a compreensão adequada e avaliação de razões, alegações e argumentos; e um componente de *espírito crítico* (*a critical spirit component*), que é entendido como um complexo de disposições, atitudes, hábitos de pensamento (*habits of mind*) e traços de caráter” (Siegel, 1991, p. 18).

Desse modo, o componente voltado para a avaliação de razões mantém relação direta com a capacidade de analisar argumentos⁷ e também de argumentar. No que diz respeito às práticas argumentativas⁸, podemos delinear-las em termos de uma “atividade de produzir e partilhar razões a fim de sustentar alegações ou defender/desafiar posições, especialmente em situações de dúvida ou desacordo” (Novaes, 2021). Assim, argumentar envolve a habilidade de produzir ou de interpretar, “de um ponto de vista racional”⁹, explicações ou justificativas que sustentem um determinado ponto de vista ou um posicionamento diante de situações que envolvem algum tipo de investigação ou disputa a respeito de determinado assunto (Koch, Elias, 2024, p. 24). Portanto, quando uma determinada afirmação, opinião ou ponto de vista são alvo de algum tipo de disputa ou mesmo submetidos ao escrutínio de um interlocutor ou participante de um diálogo ou debate público, espera-se que sejam apresentadas justificativas que sustentem aquilo que está sendo alegado. Logo, pensar criticamente envolve a capacidade de avaliar essas justificativas, detectar ambiguidades e vaguezas no modo como são elaboradas em linguagem natural (Walton, 2021[1989], p. 336-337; Johnson, Blair, 2017 [2000], p. 197), assim como avaliar perguntas que são elaboradas de maneira capciosa, falácias e demais aspectos envolvidos na análise da argumentação.

Por sua vez, as disposições, atitudes, hábitos de pensamento e características que integram aquilo que Siegel chama de “componente de disposição crítica”

⁷ Traduzimos “*reason assessment component*” como *componente de avaliação* de razões, ou raciocínios. Para evitar mal-entendidos, adotamos uma distinção entre raciocínio e argumento, conforme proposta por Velasco (2023) ao discutir a Lógica Informal de Douglas Walton. Assim, um argumento pode ser entendido como o ato de “dar uma (ou mais) razão(ões) para apoiar uma afirmação questionável e dirimir a dúvida”. Enquanto o raciocínio, em linhas gerais, diria respeito a “uma sequência de passos que partem de alguns pontos (as premissas) a outros (as conclusões)” (Velasco, 2023, p. 114-116).

⁸ No *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, Hadumob Bussmann define a argumentação como um “ato linguístico estruturado complexamente para explicar um estado de coisas ou justificar um ato”, remetendo a sua definição ao estabelecimento do silogismo aristotélico e aos desenvolvimentos posteriores oferecidos pela lógica formal (Bussmann, 1996, p. 34).

⁹ Embora a noção de racionalidade seja de difícil definição, partilhamos da noção esboçada por Siegel, que a compreende como a capacidade de avaliar e elaborar argumentos, oferecer boas razões que os sustentem e avaliar a sua “força epistêmica” (Siegel, 2016 [1995]).

extrapolam a análise da argumentação, remetendo a aspectos relacionadas à formação e justificação de crenças, os vieses cognitivos e temas que evocam, de certo modo, discussões epistemológicas. Essa é uma das questões que orientam as abordagens que tendem a estabelecer uma conexão entre a abordagem do pensamento crítico e análise da argumentação à perspectiva da epistemologia aplicada, que, em linhas gerais, propõe a aplicação de reflexões filosóficas e epistemológicas às discussões sobre a formação e a justificação de crenças, buscando, com isso, estimular a avaliação crítica de crenças, que podem ou não ser bem fundamentadas (Battersby, 2024[1989]), além de discutir problemas como, por exemplo, a apresentação de motivos para que uma declaração seja ou não aceita como boa ou razoável, a ponto de poder ser considerada suficiente para que fundamente ou leve à formação de uma crença (Santibáñez, 2015), ou também os procedimentos a serem empregados na avaliação de argumentos de autoridade (Walton, 2021[1989]).

Contudo, ao adotar tal perspectiva do que é pensamento crítico, alguns desafios parecem incontornáveis, afinal, como seria possível abordar questões tão amplas em um contexto em que, muitas vezes, não há espaço para desenvolver cursos dessa natureza, como é o caso de grande parte das instituições brasileiras de educação?

2. Alguns desafios ao ensino de pensamento crítico

Geralmente, as reflexões sobre pensamento crítico, na escola e mesmo na universidade, tendem a concentrar-se em questões sobre análise de argumentação ou em conteúdos abordados nos cursos de lógica. Assim, se há abertura para essa discussão, privilegia-se somente o *componente de avaliação de razões*, o que, normalmente, pode acontecer no âmbito de disciplinas como Filosofia ou Língua Portuguesa¹⁰. Porém, na realidade brasileira, não é comum haver cursos voltados

¹⁰ O que está de acordo com a afirmação de Rainbolt, segundo o qual, nos EUA, os cursos de Pensamento Crítico costumam ser lecionados por professores dos departamentos de Filosofia ou de Língua Inglesa (Rainbolt, 2010).

exclusivamente para o desenvolvimento de pensamento crítico, embora, como mostramos anteriormente, essa seja uma capacidade a ser estimulada nos estudantes (Brasil, 2018)¹¹.

Diante dessa realidade, além do trabalho com a análise da argumentação, seria também necessário abordar temas relacionados ao que Siegel denomina como “componente de disposição crítica”, de modo a desenvolver habilidades envolvidas na formação e justificação de crenças, identificação e avaliação de argumentos de autoridade e também na própria noção de autoridade epistêmica (Hardwig, 1985), dentre outros assuntos que podem ser englobados no campo designado como epistemologia aplicada.

Mas qual seria a efetividade desses cursos, a ponto de justificar a sua inclusão nos currículos das escolas e universidades brasileiras? Inicialmente, a resposta a essa questão parece bastante evidente, pois o ensino de pensamento crítico é tido como um modo de, entre outras coisas, educar para a cidadania, promover o aprimoramento da capacidade de avaliação de políticas públicas e de tomada de decisão (Canal, 2020). Isso seria mesmo possível? Para responder a essa pergunta, é importante descrever alguns desafios que se apresentam na implementação desses cursos.

Uma das dificuldades envolvidas na justificação do ensino de pensamento crítico diz respeito à possibilidade de generalização das habilidades promovidas por esses cursos, pois não parece claro que a prática de análise de argumentação - com o escrutínio das premissas, dos processos de inferência, da análise da verdade ou plausibilidade das justificativas que fundamentam uma tese ou opinião - praticada no âmbito desses cursos possa ser aplicada aos estudos de disciplinas e temas de diferentes áreas de conhecimento ou mesmo às experiências cotidianas dos estudantes (Hansson, 2019).

¹¹ No caso do projeto de extensão que aplicamos em uma turma do primeiro ano do ensino médio, as aulas foram dadas nos intervalos entre as disciplinas, uma vez que algumas turmas da escola adotaram o modelo de ensino integral.

Outro desafio considerável, que mantém relação com o problema da generalização da prática de pensar criticamente, está relacionado à existência de vieses cognitivos, que são tendências a avaliar informações e argumentos com base em distorções do raciocínio e mesmo de características do processamento cognitivo em geral. Dentre os mais comuns, há o viés de confirmação/raciocínio motivado, quando há tendência de buscar a confirmação daquilo em que já se acredita, em detrimento de outras informações que podem enfraquecer a crença já estabelecida (Sternberg, 2015, p. 459; Maynes, 2015, p. 184; Battersby, Bailin, 2013).

Juntamente a essas dificuldades, destacamos, por último, o fenômeno da “cognição protetora da identidade”, que é a tendência a considerar, seletivamente, evidências de acordo com o comprometimento das pessoas com os grupos dos quais participam, principalmente quando esses grupos competem culturalmente (Kahan, 2017). Ao contrário do que normalmente consideramos, pessoas com altos níveis de raciocínio lógico/científico usam a sua proficiência para conformar evidências relevantes à posição que predomina nos seus grupos sociais (Kahan, 2017; Haidt, 2020).

3. Possibilidades para o ensino de pensamento crítico

Na seção anterior, alguns dos principais desafios ao ensino de pensamento crítico foram descritos, mas, diante dessas dificuldades, é possível propor alguns direcionamentos que podem indicar caminhos a serem percorridos no trabalho com as habilidades a serem desenvolvidas nesses cursos.

Ao problema da generalização do pensamento crítico, uma das possibilidades diz respeito mais diretamente à prática e à concepção de ensino, porque a simples exposição e o treinamento de procedimentos como a identificação de premissas de argumentos, a análise de sua verdade ou plausibilidade, a identificação de ambiguidades e vaguezas presentes nos enunciados que o compõem, dentre outras práticas, podem

não ser muito efetivas se ensinadas como procedimentos desvinculados de conteúdos específicos aos quais são aplicadas. Assim, é importante sempre vincular esses procedimentos de análise a assuntos particulares, pois, ainda que exista variação no que venha a ser uma boa razão para os diferentes campos do conhecimento, a capacidade de avaliar quão boas são essas razões, com base na sua plausibilidade naquela área de conhecimento, pode, sim, ser exercitada, afinal, “razões são boas razões se e somente oferecem justificção para as alegações ou proposições para as quais são boas razões” (Siegel, 1991, p. 23). Diante disso, antes de aplicar os procedimentos de análise dessas razões a um determinado assunto, é preciso que o professor faça uma pesquisa cuidadosa do tema.

Já em relação à existência dos vieses cognitivos, a concepção de pensamento crítico como um campo que pode ser compreendido como sendo constituído por um *componente de avaliação de razões* e também pelo *componente de disposição crítica* já possibilita que o trabalho de análise seja realizado não somente em termos da identificação dos erros quanto à forma ou estrutura do raciocínio, como ocorre no estudo das falácias, mas torna possível que, juntamente ao ensino dessa habilidade, também sejam promovidos os hábitos de identificar a própria existência dos vieses (Battersby, Bailin, 2013). Nesse sentido, o ensino de pensamento crítico não seria constituído somente por orientações baseadas nos procedimentos da lógica informal, mas utilizaria conhecimentos provenientes de pesquisas realizadas no campo da psicologia (Thagard, 2011), como, por exemplo a existência das heurísticas e a influência que exercem nos processos de formação de crenças e tomada de decisão (Kahneman, 2022 [2012]).

Por fim, diante de fenômenos como a “cognição protetora da identidade” (Kahan, 2017), é possível promover alguns hábitos que podem ser úteis para mitigar os seus efeitos, como, por exemplo, a promoção de uma perspectiva falibilista, já que o reconhecimento da existência de vieses e também das limitações e dificuldades que

caracterizam todo o processo de apreensão do conhecimento deveria conduzir a um posicionamento mais ameno diante de convicções profundas, pois sempre é possível que estejamos errados (Siegel, 1991). Nesse sentido, seria interessante promover alguns exercícios, como solicitar que os estudantes, diante de um impasse que envolva posicionamentos muito acirrados, expliquem ou explorem o tema antes de oferecer razões para defendê-lo, preferencialmente considerando seriamente perspectivas contrárias às suas (Maynes, 2015).

Considerações finais

O ensino de pensamento crítico e análise de argumentação é previsto como uma das habilidades gerais da educação básica pela BNCC e também é uma prática a ser implementada em todos os estágios da educação. Contudo, não há clareza quanto à delimitação do que venha a ser essa área de ensino/investigação. Diante disso, este trabalho procurou oferecer uma proposta de trabalho voltada para a promoção dos cursos de pensamento crítico e análise de argumentação.

Nesse sentido, foram apresentadas algumas dificuldades que desafiam a promoção de uma perspectiva crítica como um ideal educacional, assim como possibilidades para enfrentá-las. Não é nosso objetivo finalizar a discussão sobre essas questões, mas apenas apresentar algumas diretrizes iniciais que possam orientar pesquisas e a implementação dessas iniciativas em diferentes contextos de ensino, pois os apontamentos que trouxemos são apenas esboços de um projeto que necessita de pesquisas futuras para o aprofundamento das questões aqui apresentadas.

Referências

BATTERSBY, M. Pensamento crítico como epistemologia aplicada: Realocando o pensamento crítico no panorama filosófico. Trad. Rodrigo Freitas Costa Canal **PENSANDO - REVISTA DE FILOSOFIA**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 234–244, 2024 [1989].

BATTERSBY, M.; BAILIN, S. Critical thinking and cognitive biases. **OSSA Conference Archive**, 2013. Disponível em: <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1986&context=ossaarchive>

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 dez. 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14/06/2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (4.^a versão). Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14/06/2025.

BUSSMANN, H. **Routledge Dictionary of Language and Linguistics**. London: Routledge. 1996.

Canal, R. F. C. Justificação, direitos intelectuais e pensamento crítico. In: **Anais do XIV Colóquio internacional “educação e contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE: Grupo Educação e contemporaneidade (EDUCON), 2020. v. 14. p. 1-18.

CARNIELLI, W. & EPSTEIN, R. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. São Paulo: Rideel, 2023.

DUTILH NOVAES, Catarina (2021). Argument and Argumentation,. In: Edward N. Zalta, ed., **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/argument/>

HAIDT, JONATHAN. **A mente moralista: por que pessoas boas são segregadas por política e religião**. Alta Books, 2020.

HANSSON, S. O. Pensamento crítico. **Theoria**, 85, 3–7, 2019. Disponível em https://criticanarede.com/log_critical.html

HARDWIG, John. Dependência Epistêmica. **Crítica na rede**, 2 dez. 2018. Disponível em https://criticanarede.com/filos_epis.html. Acesso em: 14 de junho de 2024.

JOHNSON, R.; BLAIR, J. A. Lógica Informal: uma visão geral. **EID&A: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v.14, p. 195-215, jul./dez. 2017. Tradução de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo et al.

KAHAN, D. Misconceptions, misinformation, and the logic of identity-protective cognition. **Cultural Cognition Project Working Paper Series**, Rochester, US, n. 164, p. 1-9, 2017.

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2022 [2012].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2024 [2016]).

MASSOLO, A.; TRAVERSI, M. ¿Es posible mitigar sesgos cognitivos?. **Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias**, (23), 60–76. 2021.

MAYNES, Jeffrey. Critical thinking and cognitive bias. **Informal Logic**, v. 35, n. 2, p. 183-203, 2015.

NOVAES, Catarina Dutilh. (2022). Argument and Argumentation, **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Fall 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/argument/>>.

RAINBOLT, G. Pensamento Crítico. **Fundamento**. UFOP: Ouro Preto. v. 1. n. 1. Set/Dez. 2010.

SANTIBÁÑEZ, C. Teoria da argumentação como epistemologia aplicada. Trad. Alexandre Marques Silva. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, 2015.

SIEGEL, H. The generalizability of critical thinking. **Educational Philosophy and Theory** 23 (1). 1991.

SIEGEL, H. Por que os educadores devem preocupar-se com argumentação? **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 11, pp.134-158, jan-jun. 2016

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

THAGARD, P. Critical Thinking and Informal Logic: Neuropsychological Perspectives. **Informal Logic**, 31 (3), 152–170, 2011

VELASCO, P. D. N. A pragmática lógica de Douglas Walton: a avaliação de argumentos em contexto dialógico. In: PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. (org.). **Introdução às teorias da argumentação**. São Paulo: Pontes, 2023.

WALTON, D. N. **Lógica informal**: manual de argumentação crítica. São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2012 [1989].

O PAPEL DA SOCIOCOGNIÇÃO NA REFERENCIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE REDAÇÃO NO CONTEXTO DO ENEM

Davi Francklino Guedes¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir o papel da sociocognição no processo de referenciação, abordando como esses processos contribuem para a negociação de sentidos e para a textualidade. Como arrimo teórico, adotamos a concepção sociocognitivista da língua/linguagem, a concepção de texto como um evento comunicativo e a referência como um processo sociocognitivo de estabilização discursiva. A pesquisa foi desenvolvida com base na análise de 1 texto produzido por estudante recém-formado do ensino médio que obteve a pontuação máxima na redação do Enem 2023, dentre um total de 10 redações. À guisa de conclusão, observamos que o processo de referenciação presente nas redações nota do Enem 2023 se apoia fortemente em estratégias sociocognitivas, como recategorizações, que ampliam a coerência textual e a argumentatividade. Esses recursos mostram-se fundamentais para a construção de textos que atendem às exigências do exame, ao mesmo tempo que refletem a capacidade dos estudantes de negociar sentidos de forma eficaz. Assim, o estudo contribui para aprofundar a compreensão da relação entre referenciação, sociocognição e textualidade, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas voltadas ao ensino da redação no contexto do Enem.

Palavras-chave: sociocognição; referenciação; ensino de redação; Enem.

Abstract: This study aims to discuss the role of sociocognition in the process of referentiation, addressing how these processes contribute to meaning negotiation and textuality. As a theoretical framework, we adopt a sociocognitive view of language, the concept of text as a communicative event, and reference as a sociocognitive process of discursive stabilization. The research was conducted based on the analysis of one text written by a recently graduated high school student who achieved the highest score in the writing section of the 2023 Enem exam, selected from a total of ten essays. In conclusion, we observed that the referentiation process in high-scoring Enem 2023 essays strongly relies on sociocognitive strategies such as recategorizations, which enhance textual coherence and argumentativity. These strategies prove fundamental

¹ Mestrando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE. davi.francklino@aluno.uece.br.

for constructing texts that meet the exam's criteria while also reflecting students' ability to negotiate meaning effectively. Thus, the study contributes to a deeper understanding of the relationship between referentiation, sociocognition, and textuality, offering insights for pedagogical practices aimed at teaching writing in the context of the Enem.

Keywords: sociocognition; referentiation; teaching writing; Enem.

Introdução

Nas últimas décadas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se firmou como uma das principais formas de acesso ao ensino superior no Brasil, além de ser um dos instrumentos mais relevantes de avaliação da educação básica. Nesse cenário, a produção textual assume papel de destaque, tanto por sua contribuição significativa na nota final quanto pelas habilidades complexas que exige dos candidatos: leitura atenta, escrita articulada e argumentação consistente. Mais do que seguir um modelo dissertativo-argumentativo ou respeitar a norma padrão da língua, escrever bem no Enem significa construir sentidos com clareza, coesão e progressão temática. É nesse processo que a referenciação desponta como elemento-chave, permitindo que o autor organize os referentes ao longo do texto e contribua, de maneira decisiva, para a construção da textualidade.

Embora tradicionalmente associada à coesão referencial, a referenciação vem sendo compreendida, mais recentemente, por uma abordagem sociocognitiva, que a reconhece como um processo dinâmico, interativo e situado. Nesse novo olhar, ela deixa de ser uma simples substituição de palavras ou uso mecânico de pronomes e passa a ser vista como uma estratégia discursiva, enraizada em operações cognitivas e sociais. Ao introduzir e retomar referentes por diferentes meios — nomes próprios, hipônimos, metáforas ou pronomes — o estudante revela sua intenção comunicativa e sua capacidade de organizar o discurso de maneira eficaz, ativando categorias e

recategorizações que sustentam o sentido e o posicionamento argumentativo ao longo do texto.

É nesse contexto que surge a pergunta norteadora deste trabalho: *de que forma a referenciação, enquanto processo sociocognitivo, contribui para a construção de sentido e da argumentatividade nas redações do Enem?* Com base nessa questão, propomos uma análise minuciosa de uma redação nota 1000 do Enem 2023, com o objetivo de compreender não apenas o que é dito, mas como os sentidos são discursivamente construídos.

Este artigo, portanto, analisa os mecanismos de referenciação a partir da perspectiva sociocognitiva da linguagem, buscando evidenciar como estratégias como recategorizações e ressignificações atuam na construção da argumentatividade. Além disso, discutimos as implicações pedagógicas desses achados, refletindo sobre como o ensino de redação pode se beneficiar de uma abordagem que compreenda a referenciação como ação discursiva complexa. Esperamos, assim, oferecer contribuições teóricas e práticas que dialoguem com os desafios do cotidiano escolar, especialmente no preparo de estudantes para o Enem, fortalecendo a formação de escritores capazes de construir textos autorais, coesos e socialmente significativos.

1. Referencial Teórico: Sociocognição, Referenciação e Textualidade

Para compreender de forma mais profunda os mecanismos que sustentam a produção textual no Enem — especialmente no que diz respeito à construção de sentidos e à argumentatividade —, é fundamental recorrer a um referencial teórico que dialogue com a complexidade da linguagem em uso. Nesse sentido, esta seção apresenta os principais conceitos que fundamentam a análise proposta, com foco em três eixos centrais: a **sociocognição**, que nos permite enxergar a linguagem como ação situada e mediada por processos mentais e sociais; a **referenciação**, entendida aqui como atividade discursiva essencial para a coesão e a progressão temática; e a

textualidade, concebida como um conjunto de fatores que garante a construção de sentido e a eficácia comunicativa do texto. A partir da articulação desses conceitos, buscamos construir uma base sólida para analisar de que modo os estudantes mobilizam estratégias linguísticas e cognitivas em suas redações, contribuindo para a qualidade argumentativa exigida pelo exame.

1.1. Sociocognição e linguagem

Compreender a linguagem apenas como um sistema formal, regido por regras gramaticais e estruturas estáticas, já não dá conta da complexidade dos usos que fazemos dela no cotidiano, sobretudo em práticas discursivas como a escrita de textos argumentativos. A partir dos anos 1990, consolidou-se uma perspectiva que vem transformando significativamente a forma como entendemos os atos de linguagem: a abordagem sociocognitiva. Essa concepção rompe com a dicotomia entre sujeito e sociedade e propõe que os usos da língua são resultantes da interação entre processos mentais e contextos sociocomunicativos.

Segundo Salomão (1999), a sociocognição oferece uma visão de linguagem que articula o funcionamento mental do sujeito com as práticas sociais nas quais ele está inserido. Nesse sentido, produzir um texto, seja oral ou escrito, envolve tanto a ativação de esquemas cognitivos quanto a consideração dos interlocutores, dos objetivos comunicativos, do gênero discursivo e da situação enunciativa.

Marcuschi (2007), ao discutir os gêneros textuais e os letramentos, reforça que toda produção linguística é situada e marcada por finalidades comunicativas específicas. Em uma redação do Enem, por exemplo, o estudante precisa acionar conhecimentos sobre o tema proposto, sobre o gênero dissertativo-argumentativo, sobre o que se espera de um bom texto no contexto do exame e, simultaneamente, mobilizar estruturas cognitivas que permitam organizar as ideias de forma coesa e coerente.

Já Koch e Cunha-Lima (2011) argumentam que o processamento da linguagem não é linear nem exclusivamente lógico, mas multifacetado, incorporando inferências, antecipações, retomadas e reestruturações. Essa complexidade se manifesta especialmente em práticas escolares de escrita, nas quais os estudantes precisam não apenas expor ideias, mas construí-las discursivamente, de maneira clara, eficaz e, muitas vezes, com o apoio de mecanismos sutis — como os de referenciação.

Assim, a produção textual no contexto do Enem não é apenas um exercício de domínio da norma ou de domínio argumentativo, mas também um ato cognitivo e social complexo. É nesse cenário que a referenciação ganha centralidade, por funcionar como um elo entre o que se pensa, o que se quer dizer e o que efetivamente se coloca no papel.

1.2. Referenciação como processo sociocognitivo

Durante muito tempo, o estudo da referência se restringiu a uma abordagem estritamente gramatical e descritiva, voltada à classificação de anáforas, pronomes e expressões de retomada. No entanto, os avanços nos estudos discursivos trouxeram à tona uma concepção mais dinâmica e processual desse fenômeno: a de referenciação como atividade discursiva e sociocognitiva.

Mondada e Dubois (2003) foram fundamentais para esse deslocamento teórico ao defenderem que a referenciação deve ser compreendida como um processo de construção intersubjetiva de referentes no discurso, e não como um simples ato de nomear algo que já está dado. A referência, nesse entendimento, não é um ponto de partida, mas um resultado que se constrói ao longo da interação — ou, no caso da escrita, ao longo do texto. O sujeito escreve pensando no leitor, antecipa compreensões possíveis, reformula, recategoriza, amplia ou reduz sentidos conforme seus propósitos enunciativos.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), aprofundando essa abordagem no contexto brasileiro, destacam que a referenciação se dá por meio de operações discursivas como introdução, manutenção e reformulação de referentes. Um estudante, ao longo de uma redação do Enem, pode, por exemplo, introduzir um referente usando um nome genérico (“a sociedade brasileira”), retomá-lo posteriormente com um hipônimo (“os brasileiros”) e, mais adiante, usar uma metáfora ou um adjetivo qualificativo (“essa coletividade marcada por desigualdades históricas”). Em cada uma dessas escolhas há um trabalho cognitivo e argumentativo: ao recategorizar um referente, o autor reconfigura seu sentido e o reposiciona no debate.

Além disso, esses mecanismos são também profundamente estratégicos. Em contextos como o Enem, nos quais o tempo é limitado e a pressão é grande, os estudantes que conseguem articular com clareza seus referentes e manter a progressão temática ao longo do texto demonstram não apenas domínio linguístico, mas capacidade de organização discursiva e argumentativa.

Portanto, mais do que um recurso técnico, a referenciação se revela como uma ferramenta central na construção da coerência e da persuasão textual, sendo peça-chave para compreender como os sentidos são construídos nas redações mais bem avaliadas.

1.3. Textualidade e construção de sentidos

Se o texto é compreendido como uma unidade de sentido em uso, é imprescindível entender como se produz textualidade. Segundo Beaugrande e Dressler (1997), a textualidade depende de sete critérios: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Dentre esses, a coesão e a coerência são especialmente relevantes para a presente discussão, pois estão diretamente relacionadas aos mecanismos referenciais e à organização dos conteúdos temáticos no texto.

A coesão se refere aos vínculos linguísticos que ligam partes do texto entre si, enquanto a coerência diz respeito à lógica semântica e cognitiva que sustenta o conteúdo textual. A referenciação atua nesse ponto de intersecção: ao retomar e reformular referentes, o enunciador constrói cadeias referenciais que dão unidade ao texto e permitem que o leitor compreenda o encadeamento das ideias.

Além disso, como destacam Koch e Elias (2012), os processos referenciais podem funcionar como marcadores argumentativos, pois contribuem para a progressão do ponto de vista do autor. Quando um estudante substitui um termo neutro por uma expressão mais marcada avaliativamente, como ao trocar “população de rua” por “vítimas da exclusão social”, ele não apenas reconfigura o referente, mas reposiciona-se eticamente e argumentativamente diante do tema proposto.

Portanto, a referenciação cumpre um papel fundamental na construção da argumentatividade textual, pois organiza os temas, atualiza o foco do discurso e intensifica ou atenua sentidos de acordo com a estratégia enunciativa do autor. No caso específico do Enem, em que se avalia a capacidade de articular ideias em torno de um ponto de vista coerente e fundamentado, a referenciação, como estratégia sociocognitiva, revela-se como uma competência discursiva indispensável.

2. Análise das Redações: Estratégias Sociocognitivas de Referenciação

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, analisando uma redação nota 1000 do Enem 2023², selecionada entre dez textos com base na diversidade temática e discursiva, a fim de observar diferentes formas de construção referencial. A análise se baseia na perspectiva sociocognitiva da referenciação (Mondada & Dubois, 2003; Cavalcante et al., 2014), com foco nos movimentos de introdução, manutenção e

² A escolha por esse recorte específico visa evitar generalizações precipitadas e, ao mesmo tempo, considerar que os fenômenos discursivos identificados em uma produção de excelência tendem a se repetir em outras redações bem avaliadas, apontando para padrões relevantes no processo de correção.

recategorização de referentes ao longo do texto. Com uma abordagem aplicada, a pesquisa busca oferecer contribuições práticas para o ensino da escrita na educação básica, especialmente no trabalho com a construção coesa e argumentativa em redações do Enem, alinhando-se ao propósito de aproximar teoria e prática no contexto escolar.

3. Análise de redação

A análise da recategorização realizada neste estudo está fundamentada nos princípios teóricos propostos por Cavalcante (2013) e Cavalcante e Lima (2015). Esses autores compreendem a recategorização como uma estratégia de referenciação que o enunciador utiliza para desenvolver sua argumentação de forma mais eficaz, retomando e enriquecendo elementos já introduzidos no texto. Ao adicionar descrições ou redefinir referentes, o autor direciona o discurso com maior precisão, mantendo coerência com seus objetivos comunicativos e com as expectativas de seu interlocutor.

Nesse sentido, voltamo-nos para o exame da anáfora recategorizadora nas redações, observando como essa estratégia contribui para a retomada e o aprofundamento das ideias ao longo do texto. A análise será realizada por meio de fragmentos textuais selecionados, com foco em aspectos linguísticos e discursivos. Para fins de identificação, adotamos a nomenclatura R1 para a redação analisada, a qual será apresentada a seguir.

(1) *1º fragmento*

O livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, escrito por Carolina Maria de Jesus na década de 1950, narra as vivências **da autora** na favela do Canindé e suas dificuldades para obter sozinha o sustento de **seus três filhos**. De maneira análoga, cerca de setenta anos após a publicação **do diário**, a realidade enfrentada por Carolina permanece no Brasil contemporâneo, visto que o trabalho de cuidado realizado por mulheres, apesar de extremamente importante para **a sociedade nacional**, continua invisibilizado. Diante disso, cabe refletir acerca do legado histórico patriarcal e da intensificação das desigualdades para compreender os desafios que impedem a valorização do serviço feminino de assistência.

Já no primeiro parágrafo de R1, a autora do texto retoma Carolina Maria de Jesus inicialmente como “autora” e, em seguida, como sujeito experienciador das dificuldades narradas no livro, referindo-se a ela também de modo indireto pela forma "realidade enfrentada por Carolina". Essas recategorizações não apenas mantêm o referente em evidência, mas também adicionam nuances e ampliam o foco argumentativo: da figura da escritora, passa-se à mulher negra periférica e, posteriormente, à representação de um coletivo feminino historicamente negligenciado. A estratégia de retomada e expansão do referente permite à autora do texto articular diferentes dimensões de sentido, promovendo a continuidade textual e reforçando o argumento central sobre a invisibilização do trabalho de cuidado realizado por mulheres na sociedade brasileira.

Além disso, a recategorização presente no fragmento cumpre um papel essencial na construção de um posicionamento crítico. Ao retomar Carolina por meio de expressões como "a autora", "Carolina" e "a realidade enfrentada por Carolina", o texto vai reposicionando o referente dentro de uma argumentação que transcende o relato individual e o insere em uma reflexão social mais ampla. Esse movimento discursivo evidencia uma estratégia de ampliação referencial, na qual o caso particular se torna exemplificação de uma estrutura maior — o apagamento histórico das mulheres, sobretudo as negras, no contexto das desigualdades sociais brasileiras. Assim, as escolhas referenciais não apenas garantem a coesão do texto, mas também aprofundam o sentido e direcionam a leitura para uma crítica social ancorada em marcas linguísticas que sustentam a argumentatividade.

Continuemos nossa análise, com o próximo excerto do texto.

(2) 2º fragmento

Nesse contexto, é válido considerar a existência de permanências históricas como o principal fator causador da invisibilidade do trabalho de cuidado exercido por mulheres. Isso ocorre, pois, desde os primórdios do Brasil Colônia, **a população feminina** tem recebido o status de **sexo frágil** e, por supostamente não possuírem aptidões para o sustento, tornaram-se encarregadas apenas das tarefas domésticas. Sob essa ótica, é nítido que, duzentos anos depois da superação da condição de colônia, as raízes patriarcais continuam sendo refletidas nas relações modernas brasileiras, uma vez que as mulheres

permanecem responsáveis por serviços não remunerados associados à maternidade e à existência de idosos da família, o que resulta na manutenção de estereótipos de gênero e na redução do tempo disponível para a inserção feminina no mercado de trabalho, posto que os trabalhos assistencialistas são - geralmente - exercidos de forma integral. Assim, torna-se evidente que o legado histórico desvaloriza o papel da mulher no cuidado familiar, além de corroborar seu estado de vulnerabilidade devido à falta de remuneração e à dependência financeira de seus maridos.

No 2º fragmento, é possível observar o uso da recategorização como um recurso discursivo que enriquece a construção argumentativa ao retomar e ampliar o referente “população feminina”. Inicialmente introduzido por essa expressão, o referente é recategorizado ao longo do parágrafo por meio de termos como “mulheres”, “sexo frágil” e “responsáveis por serviços não remunerados”. Cada uma dessas retomadas não apenas garante a continuidade textual, mas também acrescenta camadas de sentido que reforçam o argumento central sobre a desvalorização histórica do trabalho feminino. Como apontam Cavalcante (2013) e Cavalcante e Lima (2015), esse tipo de recategorização permite ao enunciador ajustar o foco do discurso de acordo com os propósitos comunicativos, e isso se evidencia aqui ao associar o referente a estigmas de gênero e à herança patriarcal. Assim, o uso estratégico da referenciação contribui para consolidar a crítica à persistência de desigualdades e à invisibilidade do trabalho de cuidado realizado por mulheres, sustentando a progressão argumentativa do texto de forma eficaz.

4. Implicações para o Ensino de Redação

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo reforçam a importância de se compreender a referenciação, especialmente a recategorização, como um processo sociocognitivo que vai além da simples retomada de termos. Ao evidenciar como candidatos do Enem mobilizam estrategicamente esse recurso para organizar o texto, construir sentidos e sustentar a argumentação, fica claro que a referenciação é um elemento central da textualidade. Isso aponta para a necessidade de ampliar a

abordagem do ensino de redação, incorporando práticas que valorizem a linguagem em uso, suas intenções e seus efeitos de sentido.

Nesse sentido, o trabalho docente pode se beneficiar ao promover atividades que incentivem a consciência linguística e discursiva dos estudantes, ajudando-os a perceber que escrever bem não se resume a seguir modelos prontos, mas a fazer escolhas coerentes com o que se quer dizer e com quem se quer alcançar. Compreender os mecanismos da referenciação como parte de um agir linguístico intencional pode transformar o ensino de redação em um espaço mais significativo, no qual os alunos aprendem a construir textos coesos, autorais e socialmente engajados — competência essencial não apenas para o Enem, mas para a vida em sociedade.

Referências

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. Tese (Doutorado) – Université de Neuchâtel, 1995. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. In: Cavalcante, Mônica Magalhães; Rodrigues, Bernadete Biasi; Ciulla, Alena. (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; Dressler, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London and New York: Longman, 1981.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO-FILHO, V.; BRITO M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUEDES, Davi Francklino. **A recategorização dos referentes em redações nota mil do Enem de 2021**: explorando os critérios de avaliação e os aspectos de excelência. 2023. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2023) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, Lorenza; Dubois, Danièle. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: Cavalcante, M. M.; Rodrigues, B. B.; Ciulla, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

NÃO ME CHAME PELO MEU NOME: UM ESTUDO ACERCA DOS DISCURSOS E PRODUÇÕES DE SENTIDO NAS APRESENTAÇÕES DE PERFIS DO GRINDR COM USUÁRIOS DE MACEIÓ

David Christian de Oliveira Pereira¹ (IFAL/CESMAC)

Resumo: Este estudo aborda as práticas de autoapresentação em perfis do aplicativo de encontros Grindr, ao analisar, a partir das lentes da AD de linha francesa (Foucault, 2014), como os usuários de Maceió, Alagoas, negociam suas identidades e representam discursivamente a si mesmos no ambiente virtual. A pesquisa, de base qualitativo-exploratória, analisou as autodescrições, imagens e escolhas de nomes de exibição em perfis de usuários do aplicativo, tomando como referência respostas fornecidas via questionário eletrônico estruturado, objetivando compreender os significados atribuídos às estratégias de apresentação em rede, e como essas práticas refletem questões de identidades (Pereira, 2022), privacidade e pertencimento. Os resultados indicam que muitos usuários evitam expor seus nomes reais, optando por pseudônimos ou descrições que evidenciam características físicas, interesses ou estados emocionais, primando pela segurança e discrição, reforçando aspectos específicos de sua identidade ou de corresponder a normas sociais e culturais do meio LGBTQIAPN+.

Palavras-chave: AD; Grindr; discursos; usuários.

Abstract: This study looks at self-presentation practices in profiles on the dating app Grindr, analyzing, through the lens of French AD (Foucault, 2014), how users from Maceió, Alagoas, negotiate their identities and discursively represent themselves in the virtual environment. The qualitative-exploratory research analyzed the self-descriptions, images and choices of display names in the app's user profiles, taking as a reference the answers provided via a structured electronic questionnaire, with the aim of understanding the meanings attributed to network presentation strategies, and how these practices reflect issues of identities (Pereira, 2022), privacy and belonging. The results indicate that many users avoid exposing their real names, opting for pseudonyms or descriptions that highlight physical characteristics, interests or emotional states, striving for security and discretion, reinforcing specific aspects of their identity or corresponding to social and cultural norms of the LGBTQIAPN+ public.

Keywords: AD; Grindr; discourse; users.

¹ Doutor com estágio pós-doutoral em Letras pela PUC Minas. Professor Titular III do Centro Universitário Cesmac e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro.

Apresentação

O Grindr, lançado em março de 2009, é amplamente reconhecido como o primeiro aplicativo de geossocialização voltado à comunidade LGBTQIAPN+. Desenvolvido por Joel Simkhai, surgiu como uma resposta à necessidade de criar um espaço digital que facilitasse conexões pessoais e interpessoais entre homens gays e bissexuais, utilizando a tecnologia de geolocalização como ferramenta central. Rapidamente se tornou um marco na área de tecnologia e interações sociais, influenciando o desenvolvimento de outros aplicativos com propostas similares.

O aplicativo é um exemplo claro da interseção entre tecnologia, linguística e sociabilidade. A aplicação de teorias da comunicação, como as de Marshall McLuhan (1964), pode ajudar a compreender como o meio digital molda as mensagens transmitidas. McLuhan argumenta que "o meio é a mensagem", e o Grindr exemplifica isso ao transformar a geolocalização em um elemento central das relações humanas.

Por outro lado, há também questões críticas associadas à utilização do aplicativo, como privacidade, segurança e o impacto da superexposição digital nas relações interpessoais. Estudos como os de Turkle (2011) exploram como a tecnologia pode tanto aproximar quanto alienar os indivíduos, uma tensão evidente no uso do Grindr.

O principal objetivo do Grindr é conectar indivíduos com base na proximidade geográfica. Por meio de um layout simples e intuitivo, o aplicativo exibe perfis organizados pela distância entre os usuários, permitindo que eles iniciem conversas privadas e, eventualmente, encontros presenciais. Essa funcionalidade reflete uma compreensão profunda das dinâmicas de interação social no mundo contemporâneo, onde a rapidez e a conveniência são valores centrais.

Tecnicamente, o Grindr pode ser entendido como um produto do que Pierre Lévy (1999) define como "inteligência coletiva". Ao combinar geolocalização, redes sociais e dados do usuário para criar um ecossistema, promove interações rápidas e personalizadas. Essa interação entre tecnologia e sociedade também encontra suporte

nos estudos de Manuel Castells (2003), que analisa como as redes digitais moldam as formas de comunicação e sociabilidade na era da informação.

No Brasil, o Grindr foi introduzido em 2010, em um período marcado pela popularização dos smartphones e pelo crescimento das redes sociais. O país, conhecido por sua rica diversidade cultural e abertura às tecnologias emergentes, rapidamente se tornou um dos principais mercados para o aplicativo. A adoção do Grindr pelos brasileiros reflete tanto a busca por novas formas de socialização quanto a aceitação gradual das plataformas digitais como mediadoras de relações interpessoais.

A chegada do Grindr no Brasil também destacou as dinâmicas linguísticas envolvidas em aplicativos desse tipo. Como observa Crystal (2006), a linguagem em ambientes digitais tende a ser adaptativa, incorporando elementos de comunicação verbal e não verbal, como emojis e abreviações. No contexto brasileiro, isso é especialmente relevante, dado o uso criativo e dinâmico do idioma pelos usuários para expressar identidades e preferências.

1. Percorso metodológico

Esta pesquisa, de base qualitativo-exploratória, analisa as autodescrições, imagens e escolhas de nomes de exibição em perfis de usuários do aplicativo, tomando como referência respostas fornecidas via questionário eletrônico estruturado, objetivando compreender os significados atribuídos às estratégias de apresentação em rede, e como essas práticas refletem questões de identidades (Pereira, 2022), privacidade e pertencimento.

A noção de discurso adotada na análise é aquela empregada pela perspectiva foucaultiana como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2014), sendo a língua (materialidade do discurso) ideológica e

mediadora do homem e realidade social, formando o tripé língua-discurso-história, operando os sentidos.

Utilizarei, preferencialmente, para compreender como os discursos são formados, mantidos e transformados nas sociedades as seguintes categorias analíticas foulcaultianas: enunciados (unidades básicas de discurso que são analisadas para entender como são produzidas, circulam e têm efeitos. Um enunciado é qualquer coisa que possa ser dita ou escrita que tenha significado dentro de um contexto específico), discursividade (refere-se às condições e regras que permitem a existência de determinados discursos. Isso inclui as práticas sociais, históricas e institucionais que moldam o que pode ser dito e quem tem o direito de falar)

2. Práticas de autoapresentação e representação discursiva em redes sociais

As redes sociais digitais configuram-se como espaços privilegiados para a manifestação da identidade e construção da imagem pessoal. Nesse contexto, a autoapresentação pode ser compreendida como um conjunto de estratégias adotadas pelos indivíduos para moldar a percepção que os outros têm deles. Goffman (1959), em sua obra seminal *A representação do eu na vida cotidiana*, já discutia o conceito de “apresentação de si” como uma performance social em que o indivíduo manipula informações para influenciar as impressões alheias.

Com a ascensão das plataformas digitais, essas performances ganharam novas dimensões. Para Silva (2000), a identidade no mundo contemporâneo é fluida e mutável, sendo constantemente (re)construída conforme os contextos socioculturais em que o sujeito está inserido. Em redes como Instagram, Facebook e LinkedIn, o usuário seleciona cuidadosamente o que expor, construindo uma narrativa de si mesmo que, muitas vezes, busca ressaltar atributos positivos e socialmente valorizados.

Segundo Castells (2009), as redes digitais possibilitam a criação de uma “identidade projetada”, em que o indivíduo atua como curador de sua própria imagem.

Nessa lógica, a autoapresentação se torna uma prática discursiva orientada por critérios de visibilidade, aceitabilidade e prestígio social.

A representação discursiva nas redes sociais pode ser compreendida como o modo como os sujeitos se constroem por meio da linguagem, nas interações digitais.

Nas redes sociais, os sujeitos utilizam recursos linguísticos, visuais e simbólicos que servem para reforçar certas identidades ou papéis sociais. Butler (1990), ao discutir a noção de performatividade, argumenta que a identidade é continuamente produzida por meio da repetição de atos discursivos. Essa perspectiva é útil para compreender como os usuários, ao postarem conteúdos, utilizarem hashtags ou interagirem com determinados grupos, estão constantemente (re)afirmando e (re)negociando quem são.

Além disso, a lógica algorítmica das plataformas influencia diretamente os modos de representação discursiva. Como afirma Van Dijck (2013), a cultura da conectividade promove uma mediação técnica da expressão individual, pautada pela lógica do engajamento e da visibilidade. Assim, o discurso nas redes sociais é condicionado tanto por aspectos subjetivos quanto por regras e restrições tecnológicas.

A construção da identidade digital envolve o uso de estratégias discursivas como o posicionamento, a escolha lexical e a multimodalidade. Segundo Sodré (2002), o discurso na contemporaneidade não é mais apenas textual, mas atravessado por imagens, sons, hipertextos e interfaces. Dessa forma, a autoapresentação envolve uma articulação entre diferentes recursos semióticos.

Os estudos de Bakhtin (2003) também são relevantes nesse contexto, pois ressaltam o caráter dialógico da linguagem. Cada postagem, comentário ou resposta nas redes sociais se inscreve em uma cadeia de enunciados que dialogam com discursos anteriores e futuros, configurando um processo contínuo de negociação identitária.

Importante se faz destacar que essas práticas de autoapresentação e representação discursiva não são neutras. Elas envolvem escolhas, omissões e, muitas vezes, tensionamentos entre o que se deseja mostrar e o que é permitido, esperado ou

valorizado socialmente. Como afirma Santaella (2010), a identidade digital é simultaneamente construída e controlada por um ecossistema comunicacional complexo, onde o eu é, ao mesmo tempo, autor e produto do discurso.

Assim, movido pela problemática posta em xeque, a análise a seguir tem como objetivo examinar discursivamente três usuários da plataforma Grindr, nomeados aqui como U1, U2 e U3, a partir dos enunciados fornecidos via questionário eletrônico. A escolha da análise discursiva como abordagem metodológica fundamenta-se na compreensão de que os sentidos não são dados, mas construídos historicamente nas relações sociais e, neste caso específico, mediados por uma plataforma digital voltada à socialização entre homens que se relacionam com outros homens.

O *corpus* analisado é composto por respostas voluntárias de caráter descritivo e opinativo, cuja formulação revela modos de se apresentar, desejar, identificar-se e posicionar-se no ambiente virtual. Nesse contexto, o Grindr é compreendido não apenas como um aplicativo de encontros, mas como um espaço discursivo em que circulam formas particulares de subjetivação, regulação dos corpos e negociação de identidades sexuais e de gênero.

A partir desse recorte, pretende-se compreender como os sujeitos constroem suas identidades discursivamente nesse ambiente digital específico, bem como as formas de reconhecimento, pertencimento e exclusão que emergem das práticas languageiras observadas.

Ao serem inqueridos se utilizam seu nome próprio ou pseudônimo (nome fictício) no seu perfil do Grindr, e, em caso de nome fictício qual o motivo da utilização, responderam:

U1: "Fictício, devido ao aumento de casos de violência rastreada no app."

U2: "Fictício, para identificar de imediato minhas preferências sexuais."

U3: "No meu perfil do Grindr, prefiro usar um pseudônimo. Acredito que essa escolha me proporciona uma camada extra de privacidade, algo que valorizo muito. Além disso, o pseudônimo me permite separar minha vida

online da minha vida offline. É como ter um espaço só meu, onde posso ser eu mesmo sem me preocupar com julgamentos ou com o que as pessoas do meu dia a dia vão pensar."

O enunciado de U1 se ancora numa discursividade marcada pelo discurso da segurança, que mobiliza uma memória discursiva associada à violência contra pessoas LGBTQIAPN+ em espaços digitais. Aqui, o pseudônimo não é apenas uma escolha identitária, mas uma estratégia de proteção. A referência à "violência rastreada" remete a uma condição de vulnerabilidade e a um espaço discursivo onde a visibilidade pode ser perigosa. Há, portanto, um efeito de sentido de autopreservação, onde o sujeito se constitui a partir da negação do nome próprio, optando por uma identidade velada como forma de sobrevivência.

Essa posição discursiva reflete o que Judith Butler (2004) denomina de "performatividade da resistência" – o modo como sujeitos desviantes dos padrões normativos mobiliza performances discursivas para se protegerem de regimes violentos de poder. Assim, o pseudônimo é resistência e não apenas ocultamento.

No enunciado do U2, o sujeito usa o pseudônimo como um marcador discursivo-identitário, ou seja, o nome fictício é uma ferramenta semântica para comunicar de forma implícita ou explícita suas preferências sexuais. Há uma articulação com o que Goffman (2012) chamaria de "manejo da impressão" em contextos de interação – o sujeito constrói uma apresentação de si ajustada ao tipo de relação que deseja estabelecer.

Consoante Orlandi (2001), o sujeito é atravessado por diferentes formações discursivas, e neste caso, há um deslocamento do nome como identificação social (civil) para o nome como estratégia de expressão sexualizada e direcionada. O pseudônimo deixa de ser apenas um disfarce e passa a funcionar como um símbolo discursivo de desejo e afiliação a uma determinada comunidade ou prática sexual.

O enunciado de U3 é o mais desenvolvido discursivamente, e revela uma consciência do funcionamento subjetivo do pseudônimo como dispositivo de separação

entre esferas da vida. Observa-se a construção de um espaço discursivo de autenticidade, paradoxalmente mediado por um nome que não é "real". Essa duplicidade aponta para um sujeito que se constitui entre as tensões do anonimato e da autenticidade, da privacidade e da exposição, revelando a complexidade das identidades digitais.

Há um interdiscurso com o campo da cibercultura, conforme discutido por autores como Bauman (2001), para quem a modernidade líquida fragmenta os sujeitos em performances contextuais. O sujeito digital de U3 atua num espaço fluido, onde o pseudônimo não representa fuga, mas liberdade performativa. Esse deslocamento evidencia como o discurso da privacidade opera como um lugar de construção de subjetividade e de gestão emocional frente ao olhar do outro.

A questão seguinte objetivou verificar como os usuários costumavam descrever a si mesmos em seu perfil no Grindr.

U1: Com algumas preferência pessoal e Idade.

U2: A partir da minha posição no sexo e os meus fetiches.

U3: Gosto de usar algumas palavras-chave que reflitam meus interesses e o que busco no aplicativo, também incluo algumas informações sobre minha aparência física, de forma discreta e sem exageros.

Neste enunciado, observa-se uma formulação econômica, sintética e aparentemente neutra. Ao selecionar "preferência pessoal" e "idade", o sujeito se inscreve em uma formação discursiva que prioriza a objetividade e a descrição mínima, possivelmente visando preservar a identidade ou manter certo distanciamento. A ausência de adjetivação ou maior detalhamento revela também o efeito de sentido de reserva, típico de espaços digitais que misturam anonimato e exposição.

O sujeito se posiciona em uma formação discursiva de controle da imagem, marcando limites sobre o que deve ou não ser dito, revelando uma relação de tensão entre o desejo de se apresentar e a necessidade de se proteger.

Necessário informar que outras questões² foram realizadas junto aos sujeitos, todavia focalizo nesta análise apenas as que têm relação direta com a temática sugerida nesta proposta de escrita.

Considerações finais

Os resultados indicam que muitos usuários evitam expor seus nomes reais, optando por pseudônimos ou descrições que evidenciam características físicas, interesses ou estados emocionais. Essa escolha reflete tanto preocupações com segurança e discrição quanto um desejo de afirmar aspectos específicos de sua identidade ou de corresponder a normas sociais e culturais do meio LGBTQIAPN+.

Além disso, o estudo revela como os contextos sociais e culturais de Maceió influenciam as dinâmicas de apresentação no Grindr, reforçando as tensões entre visibilidade e anonimato. Conclui-se que a autoapresentação no Grindr é um espaço de agência e criatividade, mas também de negociações identitárias marcadas por normas e pressões sociais, mostrando como o digital se torna um reflexo e uma extensão das dinâmicas sociais offline.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

² Como você escolhe sua foto de perfil do Grindr e como ela influencia as interações?; Que tipo de informações outros usuários costumam incluir em suas bios no Grindr? E quais te chamam mais a atenção e interesse?; Quais geralmente são as fotos usadas por outros usuários em seus perfis do Grindr? De que forma elas influenciam sua escolha para início de uma conversa/diálogo?; Quais estratégias você utiliza para se destacar entre os outros perfis no Grindr? ; Com que frequência você utiliza o Grindr? Qual geralmente é seu objetivo ao utilizar o aplicativo?.

- BUTLER, Judith. **Vida precária: o poder do luto e da violência**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Autêntica, 2004.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Zahar, 2003.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- CRYSTAL, D. (2006). **Language and the Internet**. Cambridge University Press.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1959.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, 1999.
- MCLUHAN, M. **Understanding Media**: The Extensions of Man. McGraw-Hill, 1964.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Trad. Bethânia Mariani et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- PEREIRA, David Christian de Oliveira. **Ser professor(a) no contexto do Programa Residência Pedagógica**: discursos e construções identitárias do(a) graduando(a) em Letras. Maceió: Editora CESMAC, 2022.
- SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.
- SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURKLE, S. **Alone Together**: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. Basic Books, 2011.

VAN DIJCK, J. **The Culture of Connectivity**: A Critical History of Social Media. Oxford: Oxford University Press, 2013.

A PROPOSTA DA ARGUMENTAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO DA DIVISÃO SEGUNDO CONDORCET

Débora Cristina da Silva Araújo Torezani¹

Resumo: Este estudo investiga o uso da argumentação em matemática, com foco no ensino da operação de divisão, uma temática relevante no contexto educacional. A justificativa para este trabalho reside na necessidade de promover uma educação matemática significativa, que valorize o raciocínio lógico e o engajamento dos alunos. O objetivo principal da pesquisa é identificar como a argumentação pode ser utilizada como recurso metodológico para melhorar a compreensão da operação de divisão, a partir da análise da obra de Condorcet. O quadro teórico-metodológico baseia-se em uma abordagem qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica. A pesquisa evidencia que a argumentação, conforme proposta de Condorcet, pode ser aplicada em práticas contemporâneas de ensino, fortalecendo a formação crítica dos estudantes. Os resultados esperados incluem a melhoria na compreensão da operação de divisão e o desenvolvimento de competências argumentativas nos alunos, contribuindo para um ensino mais reflexivo, participativo e inclusivo.

Palavras-chave: argumentação matemática; educação matemática; ensino da divisão; metodologias pedagógicas.

Abstract: This study investigates the use of argumentation in mathematics, focusing on teaching division, a relevant topic in the educational context. The justification for this work lies in the need to promote a meaningful mathematics education that values logical reasoning and student engagement. The main objective of the research is to identify how argumentation can be used as a methodological resource to improve the understanding of division, based on the analysis of Condorcet's work. The theoretical-methodological framework is based on a qualitative approach, with documentary analysis and bibliographic review. The research shows that argumentation, as proposed by Condorcet (1794), can be applied in contemporary teaching practices, strengthening the critical formation of students. The expected results include the improvement in the understanding of division and the development of argumentative skills in students, contributing to a more reflective, participatory and inclusive teaching.

Keywords: mathematical argumentation; mathematical education; teaching division; pedagogical methodologies.

¹ Universidade Anhanguera/UNIDERP
Dr. Antonio Sales
Universidade Anhanguera/UNIDERP

Introdução

Falar de Matemática ainda leva muitos a pensarem em algo que tem via única de processar e que não se pode questionar o processo. Outros ainda fazem uma relação dessa área apenas com números e operações, desconsiderando que se trata de uma ciência multidimensional. Importa saber que a Matemática compreende o trabalho com a incerteza, com situações que envolvem os fenômenos aleatórios, com contextos do cotidiano, cujos conceitos são permeados de sentidos (Bott, 2023).

Boavida (2005) explica que envolver os alunos, desde a educação básica, em práticas de argumentação, exercita o diálogo, a reflexão, a escolha e o posicionamento, pois a competência argumentativa estende-se à capacidade de dialogar, pensar, optar e se comprometer.

Nesse sentido, temos em Condorcet uma importante contribuição. Tal autor defendia que o processo educacional deve ser estruturado de maneira a permitir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada um. Em seu entendimento, a educação deveria ser um direito universal, capaz de promover a justiça social e o progresso da humanidade.

No contexto do ensino da operação de divisão, a abordagem deste autor sugere a necessidade de métodos que sejam adaptáveis e centrados no aluno. Isso implica em criar estratégias que não apenas expliquem a mecânica da divisão, mas que também considerem as dificuldades individuais e ofereçam suporte contínuo.

1. Argumentação em matemática

A argumentação em matemática é um processo importante que envolve a construção, apresentação e defesa de razões e justificativas para conceitos e procedimentos matemáticos. Esse processo não só facilita a compreensão e a

comunicação das ideias matemáticas, mas também desempenha um papel essencial no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de resolução de problemas dos alunos.

Na sala de aula, como pontua Leitão (2011), a argumentação pode ser implantada com duas finalidades: a) a própria aprendizagem, isto é, argumentar para aprender e b) a ação de argumentar, ou seja, aprender a organizar ideias, a justificar, a pensar acerca do mundo e das próprias ideias sobre dado assunto e, por fim, a argumentar. Desse modo, a argumentação pode favorecer a constituição dos mais variados conhecimentos, incluindo os conhecimentos matemáticos. Com isso, percebe-se “um crescente interesse, da parte de professores, pesquisadores e outros agentes educacionais, no papel que a argumentação pode – e deveria – desempenhar em situações de ensino-aprendizagem” (Leitão, 2011, p. 14).

Sales (2010) buscou classificar níveis e características do raciocínio usado em uma atividade com intuito de definir uma certeza ligada a uma afirmação matemática. Nessa perspectiva, a demonstração matemática é vista como uma forma específica de rigor, inerente ao conhecimento acadêmico e que se inicia a partir de enunciados aceitos como verdadeiros (axiomas), para então deduzir os demais em conformidade com as regras da lógica.

No contexto da matemática, torna-se necessário que o professor busque a problematização de forma sistemática e intencional. Isso porque para que o aluno tenha elementos para argumentar é preciso que haja questionamentos sobre aquele conteúdo. Eemeren e Grootendorst (2004, p. 07) enfatizam que “a argumentação também pode ser vista como a ‘problematização’ de uma resposta; isto é, como o reconhecimento da questão contida em uma determinada resposta”.

A atividade matemática é vista como uma organização didática, de modo que cada conteúdo matemático, bem como cada conjunto de objetos matemáticos a serem

trabalhados apresentam um modo particular de abordagem a fim de que o aluno reflita e reorganize suas ideias e, em seguida, apresente o que aprendeu (Sales, 2010).

Sales (2010) defende, nesse sentido, dois modelos de argumentação: o explicativo e a justificatório ou justificativa. Naquela, não se tem o objetivo de persuadir outrem sobre a validade de um determinado procedimento, apenas apresentá-lo como válido. Enquanto, no modelo justificatório, tem-se a finalidade de convencer, mostrando as razões dos procedimentos adotados na resolução de um problema ou outra questão. Isso porque argumentar “é a ação de fazer ou de mostrar como se faz e é também a ação de justificar porque se faz” (Sales, 2010, p. 01).

O impacto da argumentação explicativa na educação matemática é significativo, sendo fundamental para a construção de um entendimento profundo dos conceitos matemáticos, permitindo que os alunos desenvolvam uma base sólida sobre a qual podem construir conhecimentos mais avançados e aplicar suas habilidades matemáticas em novos problemas.

Dessa maneira, a argumentação explicativa desempenha um papel relevante no ensino da matemática. Por meio de explicações claras, exemplos concretos e uma estrutura lógica, os professores podem ajudar os alunos a internalizar o conhecimento matemático e aplicá-lo de maneira eficaz. Essa abordagem contribui para um aprendizado mais profundo e significativo, fundamental para o desenvolvimento do pensamento matemático e para a aplicação prática dos conceitos aprendidos.

A argumentação justificativa em matemática desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico. No contexto educacional, a capacidade de argumentar e justificar soluções matemáticas não apenas reforça a compreensão dos conceitos, mas também promove habilidades essenciais, como a lógica, a análise crítica e a comunicação eficaz.

Condorcet acreditava que a argumentação deveria ser baseada em evidências e raciocínios lógicos, permitindo que os cidadãos discutissem e analisassem diferentes

pontos de vista antes de chegar a uma conclusão e enfatizava que o progresso da sociedade dependia do uso da razão e do debate aberto, onde as ideias poderiam ser testadas e refinadas.

2. A argumentação na obra de Condorcet

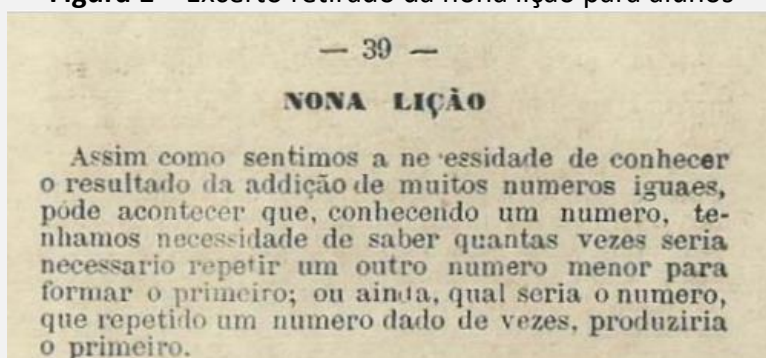
O livro "*Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*", publicado originalmente em 1794 é uma obra seminal no campo da pedagogia matemática. Condorcet, um renomado filósofo e pedagogo francês, é conhecido por suas contribuições significativas à teoria educacional. A obra foi traduzida e publicada no Brasil em 1883 sob o título "Método para aprender a contar com segurança e facilidade", pela Livraria Nicolau Alves – Alves Sucessores. A tradução e a publicação dessa obra no Brasil refletem a importância das ideias de Condorcet para a educação matemática e seu impacto na prática pedagógica da época.

O livro é dividido em duas partes principais: uma para os estudantes e outra para os professores. A Parte I, voltada para os alunos, aborda a Aritmética através das doze lições, intituladas "Para aprender a contar com segurança e facilidade" e apresenta conceitos de matemática de forma simples, com exemplos práticos para ajudar o entendimento dos alunos sobre as operações matemáticas. Está dividido em 12 lições, onde as lições 9, 10, 11 e 12 falam especificamente sobre a divisão, abrangendo as páginas 39 até 55. Essas lições exploram a relação entre adição e divisão, a divisão de números com múltiplos algarismos, introdução ao conceito de frações e o papel da escolha das operações matemáticas.

A figura 1 apresenta o início da lição 9 da Parte I da obra de Condorcet, destinada aos alunos. Nesse trecho, é possível observar como o autor introduz a operação de divisão a partir da relação com a adição de parcelas iguais, estabelecendo uma base lógica e acessível para a compreensão do novo conceito. Ao fazer essa escolha didática,

Condorcet demonstra a intenção de desenvolver o raciocínio do estudante com base em conhecimentos previamente consolidados, reforçando a importância da construção progressiva do saber matemático.

Figura 1 – Excerto retirado da nona lição para alunos



Fonte: Condorcet (1789, p.39)

O excerto apresentado corresponde à introdução da lição nove, que ocupa oito páginas do livro. Nele, Condorcet valoriza o uso da lógica, procurando demonstrar a racionalidade dos cálculos e afastar a ideia de que são procedimentos arbitrários. O autor apresenta evidências e estabelece relações entre proposições, justificando as transições de um conhecimento para outro de forma encadeada e compreensível.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que analisa o trecho dessa lição voltada aos alunos, localizada na Parte I da obra. O quadro evidencia como Condorcet constrói a argumentação de forma explicativa e justificativa ao introduzir o conceito de divisão a partir da repetição da adição. O objetivo é identificar o tipo de argumentação utilizado e compreender como essa abordagem contribui para o desenvolvimento da compreensão matemática por parte do aluno.

Quadro 1 – Análise da Argumentação na Parte I (aluno)

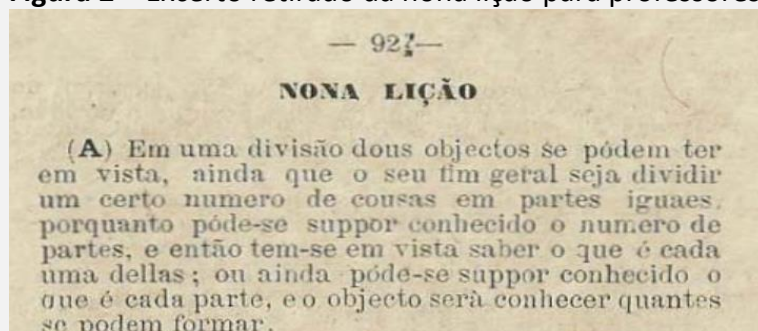
Excerto	Descrição	Tipo de Argumentação	Explicação
Excerto 1	"Assim como sentimos a necessidade de conhecer o resultado da adição de muitos números iguais, pode acontecer que, conhecendo um número, tenhamos necessidade de saber quantas vezes seria necessário repetir um outro número menor para formar o primeiro. (p. 39)"	Explicativa e justificativa	O excerto justifica a importância da prática constante para que os alunos assimilem melhor a operação. Há indicativos de que há também uma justificativa aqui. Realiza-se a operação de adição quando se faz necessário "repetir um outro número menor para formar o primeiro"

Fonte: Torezani (2025, p.64)

A parte II, é direcionada aos professores e contém as "Observações relativas ao ensino da Aritmética". É composta por 12 lições que abordam o ensino da divisão são as lições 9, 10, 11 e 12, abrangendo as páginas de 92 até 98. Esta parte do texto dá pistas para os professores, destaca metodologias de ensino enfatizando a importância da prática, experimentação e generalização progressiva no aprendizado matemático. Condorcet (1883) adota uma abordagem explicativa e justificativa, garantindo que os conceitos sejam apresentados de maneira acessível antes da introdução de justificativas, que servem para fortalecer a lógica dos métodos matemáticos empregados.

Condorcet retoma a importância dos sentidos da divisão, direcionando-se agora para os professores. E mais: o autor aponta para a necessidade de evidenciar os objetivos desta operação (figura 2).

Figura 2 – Excerto retirado da nona lição para professores.



Fonte: Condorcet (1883, p.92)

O excerto analisado, retirado da Parte II da obra, tem como público-alvo o professor e apresenta orientações didáticas claras sobre o ensino da divisão. Condorcet ressalta a necessidade de esclarecer os sentidos da operação, destacando a importância de identificar tanto a quantidade de partes quanto o valor de cada parte. A seguir, o Quadro 2 apresenta uma análise desse trecho sob a perspectiva da argumentação, destacando a intencionalidade pedagógica do autor ao estruturar seu raciocínio de forma clara e explicativa.

Quadro 2 – Análise da Argumentação na Parte II (professor)

Excerto	Descrição	Tipo de Argumentação	Explicação
Excerto 1	"(A) Em uma divisão dois objetos se podem ter em vista, ainda que o seu fim geral seja dividir um certo número de coisas em partes iguais, porquanto pode-se supor conhecido o número de partes, e então tem-se em vista saber o que é cada uma delas; ou ainda pode-se supor conhecido o que é cada parte, e o objeto será conhecer quantas se podem formar." (p. 92)	Explicativa	O trecho explica diferentes abordagens para a divisão, considerando a relação entre as partes e o todo.

Fonte: Torezani (2025, p.71)

Condorcet adota uma abordagem pedagógica que visa descomplicar a matemática, especialmente para os conceitos de operações básicas como a divisão e se distancia das técnicas tradicionais que se baseiam fortemente na memorização e na repetição de regras. Em vez disso, enfatiza a importância de uma compreensão intuitiva e prática dos conceitos, o que demonstra seu compromisso com uma abordagem mais profunda e contextualizada do ensino da matemática.

A metodologia de Condorcet é caracterizada por uma combinação de explicações claras, exemplos concretos e uma progressão lógica dos tópicos, defendendo que o aprendizado matemático deve ser acessível e intuitivo, evitando a memorização sem compreensão

A tentativa de Condorcet de simplificar a matemática e torná-la mais intuitiva é evidente em sua abordagem pedagógica e evita o uso de linguagem técnica excessiva e se concentra em métodos que facilitam a compreensão dos conceitos matemáticos. A simplicidade na apresentação dos conteúdos e a ênfase na compreensão prática são características marcantes do livro (Torezani, p.61, 2025).

Condorcet, em todas as lições, demonstra preocupação em direcionar o aluno a criar hipóteses, explicando as razões e necessidades de cada passo. Embora, não mencione explicitamente em sua obra, o autor reforça em todas as lições a importância de construir sentidos para a divisão.

Barreto e Anastacio (2010, p.101) advertem que

O conhecimento matemático na escola acaba, assim, por se dar, muitas vezes, destituído de significado. É bastante comum, no caso do trabalho com as operações matemáticas, que se passe apressadamente sobre o que significa aquela operação, enfatizando de maneira reiterada o procedimento para realizá-la, ou seja, o algoritmo.

Nessa perspectiva, a ausência ou insuficiência de sentidos para a divisão afeta negativamente o desenvolvimento da aprendizagem. A resolução de uma situação que requeira operar com a divisão, sem que se mencione de forma explícita os termos “repartir”, “dividir” ou “distribuir”, costuma causar muitas dificuldades e dúvidas. Isso porque outros sentidos da divisão, como medida e relação, são pouco trabalhados.

Considerações finais

O presente trabalho abordou a importância da argumentação no ensino da divisão, sob a perspectiva das ideias propostas por Condorcet. A discussão sobre a argumentação em matemática é essencial, uma vez que ela não apenas desenvolve o raciocínio lógico dos alunos, mas também os capacita a articular suas ideias e justificar suas respostas de maneira clara e coerente.

No contexto do ensino da divisão, isso se traduz na importância de proporcionar aos alunos oportunidades de discutir, explorar e justificar suas abordagens para resolver problemas. Ao desenvolver a habilidade de argumentar, os alunos não apenas se tornam mais proficientes em operações matemáticas, mas também aprimoram suas habilidades comunicativas e de pensamento crítico.

Assim sendo, identifica-se alguns aspectos significativos da pedagogia de Condorcet em sua obra “Método para contar seguramente e com facilidade”, a saber: a perspectiva das possibilidades e objetivos de uma instrução pública; o interesse pelos alunos; a necessidade de formação e orientação dos docentes; a utilidade prática e real da educação elementar ofertada; a importância da construção e consolidação da autonomia dos alunos; a superação de práticas pedagógicas vinculadas à memorização automática; a valorização do pensamento crítico e da compreensão para além de normas, fórmulas e termos; entre outros.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, M. F. T.; ANASTACIO, M. Q. A. A compreensão de números apresentada por crianças: multiplicação. In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. São Paulo: Unesp, 2010. p. 101-127
- BOAVIDA, A. M. R. **A Argumentação em Matemática: Investigando o Trabalho de Duas Professoras em Contexto de Colaboração**. 2005. 995f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2005.

BOTT, Nayara Aparecida de Souza Guine. **Matemática nos anos iniciais, convergências e divergências nos documentos curriculares oficiais: BNCC, Currículo Paulista e Currículo Municipal de Presidente Prudente**. 2023.

CONDORCET, N. **Método para aprender a contar com segurança e facilidade**. Livraria Nicolau Alves - Successores Alves & C., 1883. Disponível em:
<https://app.uff.br/riuff/handle/1/307>. Acesso em: 23 jun. 2024.

EEMEREN, Frans H.; GROOTENDORST, Rob. **A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach**. Cambridge University Press, 2004.

LEITÃO, S. **O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S. **Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20(3), 2013, 454-462. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000300013&script=sci_arttext. Acesso em 25 jul. 2024

SALES, A. **Práticas Argumentativas no Estudo da Geometria por Acadêmicos de Licenciatura em Matemática**. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2010.

TOREZANI, D.C.S.A. **A argumentação em matemática no ensino da divisão segundo a proposta de Condorcet**. 2025. 88f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Anhanguera-UNIDERP. Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2025.

DISCURSIVIDADE DA POÉTICA FEMINISTA NEGRA EM BEATRIZ NASCIMENTO E CONCEIÇÃO EVARISTO

Elias Ramos da Silva¹

Resumo: O mundo contemporâneo notoriamente é marcado pela cultura da violência cisheteronormativa. Apesar dessa realidade, as mulheres têm lutado contra a discursividade que coisifica seus corpos. Sendo assim, este artigo se propõe estudar o sentido da discursividade da poética feminista negra em Beatriz Nascimento e Conceição Evaristo. Para tanto, da primeira autora, analisamos o poema “Sonho”, pois este apresenta uma reflexão acerca da colonialidade do corpo das mulheres negras. Da segunda, examinamos o poema “A noite não adormece nos olhos das mulheres”, pois trata do sentido de resistência das mulheres negras. O aporte teórico adotado está ancorado na análise de discurso pêcheutiana. Após a análise do poema de Beatriz Nascimento, observamos a denuncia de que a história das mulheres negras ainda é marcada pela invisibilidade. Já na poética de Conceição Evaristo, notamos a defesa da difusão da memória das mulheres negras.

Palavras-chave: poética feminista negra; interseccionalidade; Beatriz Nascimento; Conceição Evaristo.

Abstract: Contemporary world is notoriously marked by the cisheteronormative's violence culture. Despite this sad reality, women have fought against the discourse that objectifies their bodies. Therefore, this article aims to study discursivity sense of black feminist poetics in Beatriz Nascimento and Conceição Evaristo. To this end, we analyzed the poem “Sonho” (Dream) by the first author, as it presents a thought on black women's bodies coloniality. From the second author, we looked at the poem “A noite não adormece nos olhos das mulheres” (The night does not fall asleep in women's eyes), as it deals with black's women resistance meaning. The theoretical framework adopted is anchored in Pêcheux's discourse analysis. After analyzing Beatriz Nascimento's poem, we observed the denunciation that black women's history is still marked by invisibility. And in Conceição Evaristo's poetry, we noted the defense of the diffusion of black women's memory.

Keywords: black feminist poetic; intersectionality; Beatriz Nascimento; Conceição Evaristo.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados.

Introdução

O mundo contemporâneo notoriamente é marcado pela cultura da violência cisheteronormativa. Apesar dessa realidade, as mulheres têm lutado contra a discursividade que coisifica seus corpos. Dentro da militância feminista negra, existe um debate acerca da relação entre racismo, gênero e classe.

Por conta desse contexto, Beatriz Nascimento e Conceição Evaristo produziram poemas que nos permitem refletir a importância da discursividade feminista negra na luta contra a violência racial que invisibiliza e silencia as mulheres negras. Em virtude desse fato, buscamos responder a seguinte questão: o que fazer com o dizer da discursividade da poética feminista negra em Beatriz Nascimento e Conceição Evaristo?

Por conta dessa pergunta, o presente artigo tem o objetivo de estudar o sentido da discursividade poética feminista negra em ambas autoras. Para tanto, primeiramente analisamos o poema “Sonho” de Beatriz Nascimento, com o propósito de compreender melhor a questão da colonialidade do corpo das mulheres negras. Em seguida, examinamos o poema “A noite não adormece nos olhos das mulheres” de Conceição Evaristo com a pretensão de refletir sobre o sentido de resistência das mulheres negras.

O aporte teórico adotado está alicerçado na análise de discurso pêcheutiana, pois este campo de investigação nos mostra que as condições de produção do discurso altera os sentidos da palavra. Destarte, compartilhamos com a afirmação de que para falarmos da produção de sentido e do funcionamento da linguagem precisamos lidar com a tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos.

É mister destacar que para os estudiosos da análise do discurso, não há discurso sem sujeito, tão pouco sujeito sem ideologia (Pêcheux, *apud* Orlandi (2005, p. 17)). Por conseguinte, procuramos compreender como as poetisas Beatriz Nascimento e Conceição Evaristo mobilizaram suas produções discursivas com o intuito denunciar a violência contra as mulheres, principalmente, as mulheres negras.

Enfim, neste artigo, defendemos a ideia de que a poética feminista negra se apresenta como uma ferramenta capaz de apontar caminhos para superarmos a cultura da invisibilização e do silenciamento dessas mulheres. Dessa forma, podemos dizer que a discursividade da poética de ambas autoras pode ser concebida como uma contra-narrativa que se opõe ao discurso da cisheteronormatividade eurocentrada.

1. O sentido da poética feminista negra em Beatriz Nascimento

Historicamente as mulheres afro-brasileiras são vítimas da violência racial. Em decorrência dessa tragédia, elas têm sido protagonistas no movimento contra a coisificação de seus corpos.

Pensando sobre o dilema das mulheres no Brasil, Beatriz Nascimento escreveu um poema intitulado “Sonho”. Neste, a autora faz a seguinte dedicatória: “A todas as mulheres pretas espalhadas pelo mundo, a todas as demais mulheres e a Isabel Nascimento, Regina Timbó e Marlene Cunha (Nascimento, [1989] 2018)”. Observemos agora a mensagem que o eu-poético enuncia nesse poema:

Seu nome era dor
Seu sorriso dilaceração
Seus braços e pernas, asas
Seu sexo seu escudo
Sua mente libertação
Nada satisfaz seu impulso
De mergulhar em prazer
Contra todas as correntes
Em uma só correnteza
Quem faz rolar quem tu és?
Mulher!...

Solitária e sólida
Envolvente e desafiante
Quem te impede de gritar
Do fundo de sua garganta
Único brado que alcança
Que te delimita
Mulher!

Marca de mito embotável
Mistério que a tudo anuncia
E que se expõe dia-a-dia
Quando deverias estar resguardada
Seu ritus de alegria
Seus véus entrecruzados de velharias
Da inóspita tradição irradias
Mulher!

Há corte e cortes profundos
Em sua pele em seu pelo
Há sulcos em sua face
Que são caminhos do mundo
São mapas indecifráveis
Em cartografia antiga
Precisas de um pirata
De boa pirataria
Que te arranques da selvageria
E te coloque, mais uma vez,
Diante do mundo
Mulher.

(Nascimento, [1989] 2018, p. 458-459)

No poema supracitado, observamos que nos dois primeiros versos “*Seu nome era dor*”, “*Seu sorriso dilaceração*”, o eu-poético retrata a vida sofrida das mulheres, marcadas pela colonialidade dos seus corpos. Contudo, no quinto e no sexto versos, ao enunciar “*Seu sexo seu escudo*”, “*Sua mente libertação*”, o eu-poético enaltece a força da mulher, pois ela é descrita como aquela que carrega a chave da vida e no seu pensamento repousa a liberdade.

Na segunda estrofe, o eu-poético aborda a realidade da maioria das mulheres negras que precisam aprender a lidar com a solidão. Mas, apesar desse fato, elas continuam sendo “[envolventes] e desafiantes”, pois precisam enfrentar o discurso da racialização e da coisificação de seus corpos. Deste modo, podemos dizer que ao tensionar a paráfrase, isto é, o dizer repetível com a polissemia, a qual promove a ruptura e o deslocamento desse repetível, o eu-poético tenta ressignificar a condição humana dessas mulheres.

Dessa forma, na terceira estrofe, ao referir-se a mulher como *“Marca de mito embotável”* e *“Mistério que a tudo anuncia”*, o eu-poético desloca o sentido da palavra mulher concebida pela cultura cisheteronormativa como uma coisa sem valor. Por isso, para Lima (2021, p. 162), “[a] instrumentalização da ignorância cisheteronormativa começa assim, na não-evidenciação de uma desigualdade que visa manter ignorada a existência de alguém cuja presença faz erodir aquilo que esse Outro normativo sabia”.

Já nos dois primeiros versos da última estrofe: *“Há corte e cortes profundos”* e *“Em sua pele em seu pelo”*, o eu-poéticos está sinalizando que a violência contra as mulheres tem deixado cicatrizes em seu corpos. Assim sendo, a poética feminista negra acaba desenpenhando a função de ressignificar o sentido do que é ser mulher.

Vale salientar que para Orlandi (2005), a paráfrase deve ser compreendida como eterno retorno ao mesmo espaço do dizer, que permite diversas formulações do mesmo saber estabilizado, sedimentado, e reproduzido por muitas gerações ao longo do tempo. Em contrapartida, a polissemia representa um deslocamento, um rompimento com processos de significação, uma vez que através dela o sujeito ludibria as “lacunas” ideológicas, ultrapassando o repetível. Portanto, é correto dizer que o discurso se constitui dessa tensão estabelecida entre o processo parafrástico e o polissêmico.

Com base nesse ponto de vista, observamos que na última estrofe, ao deslocar o sentido das palavras “pirata”, “pirataria” e “selvageria”, o eu-poético revela o sonho de ver um mundo onde as mulheres não sejam mais vítimas da violência cisheteronormativa eurocentrada.

2. Memória da poética feminista negra em Conceição Evaristo

Apesar de um reconhecimento tardio, Conceição Evaristo é autora de poemas, contos e romances da literatura afro-brasileira. Podemos dizer que nos seus escritos, ela explora elementos da cultura negra, relata o protagonismo das mulheres negras e denuncia a violência racial no Brasil. Desse modo, ao escrever o poema intitulado “A

noite não adormece nos olhos das mulheres”, em memória de Beatriz Nascimento, a autora nos faz refletir acerca de todas essas questões.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede.
(Evaristo, [1996] 2018, s/p).

Podemos inferir que este poema trata do sentido de resistência das mulheres negras, uma vez que ao dizer que “a noite não adormece nos olhos das mulheres”, o eu-poético denuncia o ciclo vicioso da violência contra as mulheres desde outrora. Na visão de Amanda Ferreira (2021), há neste poema, a defesa da memória histórica ancorada no protagonismo das mulheres de cor. Por isso, na terceira estrofe, o eu-poético faz referência a Nzinga². Na concepção desta autora, nessa mesma estrofe existe uma

² Rainha negra que combateu os portugueses em Angola, no período do século XVII.

reflexão acerca da memória social expressa no verso “vaginas abertas retêm e expulsam a vida”, pois nos faz pensar na realidade das mulheres negras que precisam criar suas filhas, seus filhos, na maioria das vezes, sozinhas, sem direito a reclamação.

Além disso, Ferreira (2021) compreende que a imagem da noite pode remeter a múltiplos sentidos, pois ela pode estar se referindo ao momento do descanso, de recarregar as forças para mais um dia de luta, que é negado às mulheres. Contudo, a noite também pode estar representando a morte, a dor, a tristeza, a solidão, a invisibilidade e o silenciamento dessas mulheres. Sendo assim, antes de avançarmos, na análise do poema, falaremos um pouco sobre a “*máscara do silenciamento*”, pois Grada Kilomba explicita que essa máscara pode ser entendida como um instrumento que corroborou com o projeto colonial. Por isso,

(...) a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2010, p. 33).

Ainda de acordo com esta autora, a boca representa a fala e a enunciação. No contexto da cultura da racialização, a boca torna-se o órgão da opressão, pois ela simboliza o órgão que os(as) brancos(as) tentam de todas formas possíveis controlar (Kilomba, 2019). Por conta desse fato, a intelectual Carla Akotirene, ao problematizar o conceito de interseccionalidade no seio da cultura brasileira, nos ajuda a compreender melhor o caráter interseccional na poética feminista negra.

Na concepção dessa pensadora, a materialidade do conceito de interseccionalidade se tornou possível a partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para expor quais são as pessoas realmente vítimas da cultura de opressões (Akotirene 2019). Portanto, quando o eu-poético estabelece uma relação entre “A noite não adormece nos olhos das mulheres” com (...) nossas molhadas lembranças”, devemos entender que ele está

denunciando a violência do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado nos diversos trânsitos.

Para Ferreira (2021) os olhos das mulheres lembram o sofrimento, já que choram as memórias do passado e observam as injustiças do presente. Por isso, o eu-poético enuncia que existem mais olhos que sono, porque o sono seria o momento do descanso.

Vale ressaltar que segundo Le Goff (1990, p.423) “a memória, como propriedade de conservar certas informações (...)” possibilita ao homem “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Por conseguinte, no final do poema, nos três últimos versos, ao dizer que “em cada gota que jorra”, “um fio invisível e tônico”, “pacientemente cose a rede”, o eu-poético declara que as guardiãs da memória ainda não perderam a esperança e continuam a coser as suas histórias.

Considerações finais

Após a análise do poema de Beatriz Nascimento, observamos a denúncia de que a história das mulheres, principalmente, das mulheres negras, ainda é marcada pela violência da cultura cisheteronormativa. No entanto, o eu-poético sonha com que ainda é possível construir um mundo onde as mulheres não sejam invisibilizadas, tampouco silenciadas. Já na poética de Conceição Evaristo, notamos a defesa da difusão da memória das mulheres negras. Trata-se de um poema que relata um pouco o modo como o sentido de resiliência pode auxiliar a compreender o protagonismo das mulheres de cor na construção da história afro-brasileira.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

EVARISTO, Conceição. A noite não adormece nos olhos das mulheres [1996]. In: NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade em dias de destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

FERREIRA, Amanda Crispim. A memória em Poemas da recordação e outros movimentos, de Conceição Evaristo. **Portal da Literatura Brasileira**, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/190-a-memoria-em-poemas-da-recordacao-e-outros-movimentos-de-conceicao-evaristo-critica>. Acesso em: 30 abr. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Educamp, 1990.

LIMA, Alef de Oliveira. A ignorância cisheteronormativa. *Bagoas*, n. 22, v. 14, 2021, p. 156-174. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/22354>. Acesso em: 10 abr. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. Sonho [1989]. In: NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidade em dias de destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018, p. 458-459.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed., Campinas: Pontes, 2005.

ESTUDO DO *ETHOS* DE WILLIAM KAMKWAMBA EM *O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO* SOB A LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOSSISTÊMICA (ADE)

Erick Samuel Silva Thomas (UFG/NELIM/CAPES)¹

Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG/NELIM/CNPq)²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentido nas interações comunicativas do filme *O Menino que Descobriu o Vento*, com foco no *ethos* de William Kamkwamba em suas interações com outros personagens, como seus familiares, amigos e professores. A pesquisa será conduzida sob a perspectiva da Análise do Discurso Ecológica (ADE), considerando os estudos sobre memória de Damásio (2012, 2018), Halbwachs (2013) e Le Goff (1990), bem como nas análises de imagem propostas por Aumont (2002). A ADE baseia-se em dois princípios fundamentais: (1) a defesa incondicional da vida e (2) a luta contra todo e qualquer sofrimento evitável (Couto e Ramadan, 2024). Para o conceito de *ethos*, utilizamos as contribuições teóricas de Amossy (2008) e Maingueneau (1997, 2008), que o definem como a representação de si que o locutor constrói no discurso, configurando a maneira como o enunciador projeta sua credibilidade diante de seu público. O filme é baseado em uma história real, retratando a vida do jovem William Kamkwamba, habitante de um vilarejo na República do Malawi, na África Oriental. Observamos, ao longo da obra, como o protagonista lida com a fome, a depressão e a perda de seu cão Gwamba, causando grande dor e sofrimento. Identificamos, no decorrer da narrativa, a construção de um *ethos* de coragem e determinação por parte do personagem ao enfrentar as dificuldades de acesso à educação. Além disso, constatamos também a configuração de um *ethos* de sofrimento e resistência, evidenciada pela superação da fome e pela criação de um moinho ao final da história. Esse ato, ao possibilitar a colheita de alimentos e melhorar as condições de vida do vilarejo, alinha-se diretamente aos princípios da ADE: a defesa da vida e minimização de sofrimentos evitáveis.

Palavras-chave: Análise do Discurso Ecológica (ADE); interações comunicativas; imagem; memória; o menino que descobriu o vento.

¹ Mestre (2024) e Doutorando (2024 - atual) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás. E-mail: thomaserick98@gmail.com

² Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. E-mail: elza.couto@ufg.br

Introdução

A comunicação humana é um fenômeno complexo, intrinsecamente ligado à construção de sentidos e à representação dos sujeitos envolvidos nas interações. No âmbito da Análise do Discurso, o conceito de *ethos* emerge como ferramenta crucial para compreender como os indivíduos se constroem e projetam sua credibilidade no discurso, influenciando a recepção de suas mensagens. Este trabalho propõe uma análise aprofundada dos efeitos de sentido nas interações comunicativas presentes no filme "O Menino que Descobriu o Vento", com foco na construção do *ethos* de William Kamkwamba, o protagonista.

A escolha do filme não é arbitrária; baseado em uma história real, a obra oferece um rico panorama das adversidades enfrentadas por William em um vilarejo na República do Malawi, como a fome, a depressão e a perda. A trajetória do jovem, marcada pela busca incansável por conhecimento e pela superação de obstáculos, ressoa com os princípios fundamentais da Análise do Discurso Ecológica (ADE). Esta abordagem, pautada na defesa incondicional da vida e na luta contra todo e qualquer sofrimento evitável, fornece a lente teórico-metodológica para investigar como as ações e discursos de William se alinham a esses valores.

Serão mobilizadas contribuições teóricas sobre o *ethos*, a partir dos estudos de Amossy (2008) e Maingueneau (1997, 2008), que o definem como a representação de si que o locutor constrói no discurso. Além disso, a análise será enriquecida pelos estudos sobre imagem propostos por Aumont (2002) complementarão a investigação, permitindo desvendar os sentidos construídos visualmente na narrativa cinematográfica. Ao longo do filme, observa-se a emergência de um *ethos* de coragem e determinação de William diante das dificuldades de acesso à educação, culminando na criação de um moinho. Esse ato, que alivia a fome e melhora as condições de vida do vilarejo, não apenas configura um *ethos* de sofrimento e resistência, mas também

corroborar a relevância da ADE como arcabouço teórico para a compreensão das complexas relações entre discurso, vida e superação.

1. Análise do Discurso Ecológica (ADE), Ethos e Imagem.

Este trabalho se embasa nos pressupostos teóricos da análise do discurso ecológica (ADE). A ADE dispõe de algumas fontes de inspiração para análise dos fenômenos linguísticos sob uma perspectiva ecológica. As principais fontes são a ecologia profunda formulada pelo filósofo norueguês Arne Naess, o taoísmo, a análise de discurso positiva proposta por Martin (2004) e a ecologia social, entre outras. A ADE tem o intuito de analisar e compreender como os discursos e sentidos são construídos, partindo sempre do ecossistema linguístico e dando ênfase à defesa da vida. Ela pode se dedicar ao estudo de todo e qualquer fenômeno linguístico (Couto; Ramadan, 2024), não apenas os de cunho político-ideológico, pois, como a linguística ecológica de que faz parte, ela olha para seu objeto holisticamente.

A ADE preocupa-se com entender como os discursos atuam e emergem nos ecossistemas. Ela entende que a língua/linguagem é um fenômeno biopsicossocial. Considerando que a ADE parte das interações comunicativas no seio do ecossistema linguístico, ela traz a ideia de que o texto-discurso surge de uma interação comunicativa que produz sentidos em uma rede de interações comunicativas, em um sistema complexo. Nesse âmbito de produção de sentidos estão envolvidas as dimensões natural, mental e social (Couto; Ramadan, 2024), não apenas a social, como é praxe nas demais teorias de análise do discurso.

Vemos a língua, dentro da ADE, como uma interação verbal ou interação comunicativa dentro do ecossistema linguístico, análogo ao ecossistema biológico, com exceção das interações sistêmicas (sintáticas, morfológicas, semânticas) que não existem no ecossistema biológico. O importante é que esses dois ecossistemas

constam de uma população de organismos vivos – chamada povo (P) no ecossistema linguístico –, um lugar ou território (T) em que esses organismos, ou povo, vivem e convivem, bem como o modo de seus membros interagirem entre si, sua linguagem/língua (L).

Couto e Ramadan (2024) apresentam as três dimensões do ecossistema linguístico. São elas: natural, mental e social. O ecossistema natural é um meio ambiente complexo que envolve, além do ser humano, todo o meio ambiente circundante, aí inclusos os propriamente “naturais” e ambiente construído, como as cidades e outras construções humanas que passam a ter existência própria (Couto; Ramadan, 2024). O ecossistema mental deve ser entendido como habilidade interior de cada um dos membros da comunidade. Cada indivíduo é dotado de um cérebro no qual há uma mente. No caso, o T é o cérebro, onde ocorrem interações entre os neurônios. Essas interações constituem a mente. Já o ecossistema social é constituído por sujeitos, como seres que interagem num meio social, envolvidos nos diversos papéis sociais em que suas interações constituem a linguagem como um fenômeno social e histórico (Couto; Ramadan, 2024).

Muito se tem discutido sobre as abordagens do *ethos* e suas implicações para as ciências sociais, sendo investigadas através dos eventos discursivos e associadas às teorias do discurso, da argumentação e da enunciação. Maingueneau (2008) apresenta a noção do *ethos* no discurso desenvolvida no início dos anos 1980, com uma perspectiva mais clara do *ethos*, que está constituída de um interesse mais prático e não apenas teórico. Para ele, “o *ethos* se traduz também no tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado, e que se apoia em uma ‘dupla figura do enunciador, aquela de um caráter e de uma corporalidade’” (Maingueneau, 1997, p. 220-221).

Ele retoma os estudos tradicionais, como o de Aristóteles, que foi o primeiro autor a tomar uma direção a respeito deste tema, em que o *ethos*, na visão aristotélica,

está relacionado à arte da persuasão sobre o auditório, ou seja, o convencimento por parte do auditório. Nessa concepção, são três qualidades fundamentais que o auditório utiliza para ouvir o enunciador: a phronesis, ou prudência, a aretè, ou virtude, e a eunoia, ou benevolência. Esses componentes ou qualidades influenciam o convencimento do auditório em relação à imagem de si do enunciador que está no discurso.

Além do conceito de auditório, Maingueneau (2008) discute a dicotomia do ethos discursivo e do ethos pré-discursivo na abordagem enunciativa, sendo que o primeiro diz respeito ao ato da enunciação, ou seja, o ethos no momento em que o enunciador toma a palavra, enquanto o segundo está relacionado às concepções prévias do enunciador antes mesmo deste tomar a palavra. O autor ainda apresenta o ethos mostrado e o ethos produzido; isto é, nem todo ethos mostrado reflete o que o enunciador passa ou tenta passar ao seu auditório.

Com isso, para refletir, devemos trazer uma abordagem linguístico-crítica que faça uma junção do ethos às problemáticas da Análise do Discurso, uma vez que este termo deve ser visto como algo prático e presente na realidade dos analistas, cujo objetivo, neste caso, é fazer uma análise das práticas discursivas de professores inseridos no contexto educacional e político. Para tanto, essa abordagem deve ser minuciosa e ter uma perspectiva de interpretação do que os sujeitos dizem e expressam em suas práticas sociais.

Como se vê, apresentamos, neste trabalho, a problemática da imagem, que constitui-se em um dos elementos desse trabalho. Para essa discussão, utilizamos a obra "*A Imagem*", de Jacques Aumont. Nessa obra, Aumont (2002) aborda a imagem como objeto visual e estético, mas também a entende como um fenômeno de representação e interpretação, o que faz de sua análise uma discussão profunda e multifacetada sobre o papel das imagens em nossa sociedade. Ao longo de sua obra, o autor não se limita a

definições simplistas ou unidimensionais da imagem. Pelo contrário, ele revela a complexidade inerente ao que enxergamos e interpretamos diariamente.

O conceito de imagem apresentado por Aumont é polissêmico, ou seja, assume diferentes significados conforme o contexto em que é empregado. A imagem, segundo o autor, pode ser entendida tanto como representação pictórica quanto como imagem mental. Para ele, a imagem está presente em diversas esferas, desde a arte até as vivências cotidianas, sendo, assim, um reflexo de nossa relação com o mundo. Nesse sentido, Aumont estabelece uma distinção fundamental entre imagem-representação, que busca remeter ao real, e imagem-signo, que carrega consigo uma carga comunicativa, ultrapassando o simples ato de representar.

A imagem-representação está associada à mimese, isto é, à imitação ou reprodução do mundo visível. Exemplo disso são pinturas, fotografias e filmes que se esforçam para imitar a realidade ou retratar aspectos do mundo tangível. Nesse contexto, a imagem desempenha o papel de evocadora de emoções, ao fazer com que o espectador “veja” algo que não está presente fisicamente. Já a imagem-signo vai além dessa reprodução do real, configurando-se como um veículo de comunicação simbólica. Aqui, a imagem não é apenas aquilo que se vê, mas sim algo carregado de significados e interpretações, que dependem de contextos culturais e simbólicos mais amplos.

No que diz respeito à análise da imagem cinematográfica, Aumont atribui ao cinema um papel especial dentro do universo das imagens, justamente por sua relação intrínseca com o movimento e o tempo. O cinema, segundo o autor, não se limita a registrar o real, mas sim a criar realidades próprias por meio da manipulação de imagens em movimento. Essa capacidade do cinema de reorganizar o tempo e o espaço através da montagem revela seu poder de criar novos sentidos e significações, transcendendo o simples registro da realidade para alcançar a expressão da subjetividade dos cineastas.

A montagem no cinema, discutida por Aumont, permite reorganizar a narrativa visual de forma a criar uma nova lógica temporal e espacial. Essa manipulação de tempo

e espaço, própria do cinema, é fundamental para construir a complexidade das histórias e emoções que essa arte proporciona. O poder de transformar a sequência das imagens confere ao cineasta o papel de um criador de mundos e realidades que, mesmo partindo do real, são reinterpretadas e reorganizadas.

2. Análises: O menino que descobriu o vento

*O Menino que Descobriu o Vento*³ é um filme de 2019 dirigido por Chiwetel Ejiofor, baseado no livro homônimo de William Kamkwamba e Bryan Mealer. O filme, produzido no Reino Unido e distribuído pela Netflix, tem uma duração de 113 minutos e conta com trilha sonora de Antônio Pinto e fotografia de Dick Pope. A trama se passa em uma pequena vila na República do Malawi, um país da África Oriental, e que possui o inglês como língua oficial, além de possuir outros dialetos locais, onde William Kamkwamba, interpretado por Maxwell Simba, é um garoto curioso e apaixonado por ciências e invenções.

A história se desenrola em meio a uma severa seca que atinge a vila, resultando em uma crise de fome que ameaça a sobrevivência da comunidade. A escola onde ele estuda é fechada devido à falta de pagamento das mensalidades, mas William continua visitando a biblioteca da escola, onde encontra um livro sobre como gerar eletricidade. Inspirado pelo livro, William tem a ideia de construir uma turbina eólica para bombear água e irrigar as plantações. Apesar de poucos recursos e do ceticismo do seu próprio pai, William persevera. Ele recolhe peças de sucata e trabalha incansavelmente para realizar seu projeto. Com a ajuda de seu pai e outros membros da comunidade, ele finalmente constrói a turbina eólica. O sucesso de William em bombear água do poço salva as plantações e traz esperança para sua vila.

A história não apenas ajuda a comunidade a superar a fome, mas também leva William a ganhar reconhecimento internacional. O filme destaca temas como inovação

³Título original *The boy who harnesses the wind*.

e engenharia, resiliência e perseverança, o papel crucial da educação e do acesso ao conhecimento, e a importância da colaboração e do apoio comunitário em tempos de crise. Após essa explanação da obra, objetivamos apresentar e analisar as interações comunicativas no filme supracitado, abordando a questão do sofrimento vivenciado pelo protagonista dentro do ecossistema mental. Observamos a seguir a primeira figura para análise:

Figura 1: A seca no vilarejo



Fonte: autoria própria

A imagem acima é carregada de simbolismo. Ao analisá-la sob as perspectivas da imagem e do ethos, refletimos sobre a representação visual e a carga emocional que ela carrega. Aumont discute como as imagens são construídas e como elas comunicam significados. A imagem dos campos secos e rachados evoca uma realidade brutal: a seca e suas consequências devastadoras para a comunidade. Esses elementos visuais não são apenas representações; eles se tornam testemunhos da miséria e da luta pela sobrevivência, auxiliando na construção de coragem e determinação de William.

A seca e a fome são temas que não apenas afetam as comunidades, mas também marcam suas memórias coletivas, ressaltando o ethos de um garoto corajoso e determinado (Maingueneau, 1997 e 2008). A imagem pode ser vista como uma chamada à ação, evocando uma memória coletiva que leva os espectadores a refletirem sobre crises humanitárias. Aumont (2002) destaca que a imagem pode ativar a memória, fazendo com que o público se conecte emocionalmente com a dor e o desespero dos

personagens. A expressividade das faces e posturas das pessoas pode intensificar essa conexão, sugerindo não apenas um sofrimento individual, mas um sofrimento compartilhado, ou seja, o sofrimento de William e de seu vilarejo.

Os campos rachados simbolizam a desolação e a impotência diante de forças da natureza que destroem vidas e causam sofrimento. A fome e a miséria são apresentadas como experiências coletivas, refletindo uma realidade que muitos enfrentam. Aumont (2002) discute a ideia de que as imagens não apenas representam, mas também criam significados que podem perpetuar ou desafiar estigmas sociais. Neste caso, a imagem pode ser um meio de sensibilizar o público sobre a crise da fome, incentivando a empatia e a solidariedade.

A imagem do filme encapsula a luta pela sobrevivência em um contexto de seca e fome, servindo como um poderoso lembrete da vulnerabilidade humana e essa imagem nos leva a construir um ethos do personagem protagonista. A seguir, apresentamos uma análise da próxima imagem:

Figura 2: A família de William



Fonte: Autoria própria

A imagem acima retrata a família de William preocupada com a escassez de alimentos, além de demonstrar o sofrimento e a luta diária por sobrevivência em um contexto de seca e falta de recursos. Na imagem, observamos que cada membro da família expressa uma angústia palpável, simbolizando a carga emocional que a falta de recursos alimentares impõe sobre aqueles que se encontram em situação vulnerável.

Essa cena não é apenas uma representação visual de uma crise, mas uma poderosa narrativa sobre o desespero e a fragilidade da vida, o que nos leva a construir uma imagem de William (Maingueneau, 2008).

Aumont (2002) discute que as imagens têm o poder de evocar memórias e emoções, e neste caso, a visualização do sofrimento familiar nos conecta a experiências passadas de dificuldades. A falta de comida, especialmente em um ambiente rural, gera não apenas a preocupação imediata sobre o que comer amanhã, mas também a ansiedade em relação ao futuro das crianças, que são o foco da esperança e do investimento emocional dos pais. A escassez se torna uma ameaça não só à subsistência, mas também à dignidade e ao bem-estar emocional de todos os envolvidos, afetando, inclusive, à sua cognição, o que nos leva a refletir sobre o sofrimento no ecossistema mental.

Essa situação de crise é profundamente dolorosa, como observamos nas interações entre os personagens. A angústia visível nos rostos da família reflete o desespero de saber que o pouco que têm pode não ser suficiente para suportar os desafios de um período prolongado de seca. Durante o filme, observamos que o pai de William, talvez, se sinta impotente, carregando o peso das responsabilidades familiares, enquanto a mãe tenta acalmar os filhos e manter viva a esperança por dias melhores. As crianças, por sua vez, podem não entender completamente a gravidade da situação, mas sentem a tensão no ar, afetando seu senso de segurança. Ao utilizarmos o princípio de intervenção contra o sofrimento da ADE, a conexão emocional pode ser um poderoso motivador para a ação, criando uma rede de solidariedade que busca enfrentar e aliviar o sofrimento alheio.

Assim, a imagem da família diante da escassez de comida transcende a sua realidade imediata, tornando-se um símbolo das lutas humanas universais. A dor e o desespero expressos por aqueles cinco personagens são um chamado à empatia e à ação, lembrando-nos de que a luta contra a fome e a miséria é uma responsabilidade

coletiva que exige nossa atenção e compaixão. Em seguida, apresentamos a próxima imagem para análise:

Figura 3 - A morte de Simba



Fonte: autoria própria

A cena em que William descobre a morte de seu cão, Simba, é um momento crucial. Nesse instante, a perda do animal não é apenas uma tragédia pessoal, mas um símbolo potente da escassez e da adversidade que permeiam a vida em sua comunidade. Através da lente das ideias de Jacques Aumont (2002), podemos explorar como essa imagem não só captura um momento específico, mas também ativa uma complexa rede de memórias e emoções, tanto no personagem quanto no espectador.

Aumont (2002) discute a imagem como um fenômeno que transcende sua mera representação visual. Ele argumenta que as imagens têm a capacidade de evocar memórias, resgatando experiências passadas que moldam a percepção do presente. Nesse sentido, a imagem de William chamando por Simba e recebendo o silêncio como resposta não é apenas uma representação da perda, mas um convite à reflexão sobre a fragilidade da vida em condições adversas. Essa evocação pode trazer à tona memórias individuais de perdas e de lutas, criando uma conexão íntima entre o espectador e a narrativa.

Nesse contexto, a morte de Simba não é um evento isolado, mas parte de um ciclo de dificuldades que inclui a fome, a seca e o sofrimento. Aumont sugere que as imagens têm a capacidade de tornar visíveis essas experiências coletivas, ressoando com a dor e o sofrimento que muitos enfrentam em situações semelhantes. A cena não só

mostra a perda de um amigo, mas também simboliza a perda de esperança e a luta contínua pela sobrevivência em um ambiente marcado pela escassez de recursos.

Além disso, a memória desempenha um papel fundamental na forma como essa cena é percebida. O espectador, ao vivenciar a dor de William, pode rememorar suas próprias experiências de perda e desamparo, criando uma ponte emocional que une diferentes vivências. Essa conexão com o passado é essencial para compreender a profundidade da cena. O silêncio de Simba, em vez de ser apenas uma ausência, torna-se um eco das vozes de muitos que também sofreram a perda em meio a dificuldades.

A imagem de William diante do corpo de seu cão carrega um peso simbólico que vai além da narrativa pessoal. Ela evoca uma reflexão sobre a relação entre ser humano e animal em contextos de crise, enfatizando a importância da lealdade e da amizade em tempos de adversidade. Nesse sentido, a cena nos convida a considerar como essas conexões podem ser afetadas por fatores externos, como a pobreza e a fome, e como elas podem nos ensinar sobre resiliência e solidariedade.

Considerações finais

Identificamos, no decorrer da narrativa, a construção de um *ethos* de coragem e determinação por parte do personagem ao enfrentar as dificuldades de acesso à educação. Além disso, constatamos também a configuração de um *ethos* de sofrimento e resistência, evidenciada pela superação da fome e pela criação de um moinho ao final da história. Esse ato, ao possibilitar a colheita de alimentos e melhorar as condições de vida do vilarejo, alinha-se diretamente aos princípios da ADE: a defesa da vida e minimização de sofrimentos evitáveis.

Referências

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. 7. ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2002. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro.

AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

COUTO, E. K. N. N. do; RAMADAN, M. I. B. **Análise do Discurso Ecológica: teias e trilhas do ecossistema mental**. São Paulo: Pontes, 2024.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, p. 11-29, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Universidade Estadual de Campinas 3.ed. 1997.

O ETHOS CÔMICO NO CURTA-METRAGEM “COOKIES”

Flávio Passos Santana¹

Resumo: Este trabalho é um recorte de nossa tese de doutoramento, que teve como objetivo verificar se a intertextualidade poderia ser entendida como uma estratégia argumentativa eficaz para a construção do *ethos*. Na ocasião, utilizamos como corpus os curtas-metragens apresentados no 1º Festival do Minuto da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Neste artigo, nos deteremos apenas ao curta-metragem *Cookies*, pois, nosso objetivo aqui é apresentar como os *ethé* cômico representado e representante podem se manifestar, tomando como base o uso dos contínuos da intertextualidade. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico os postulados da Nova Retórica com Perelman; Olbrechts-Tyteca [1958] 2005); a Linguística Textual com Koch; Elias (2006, 2009); Koch; Bentes; Cavalcante (2008); Mozdezenski (2012); os estudos sobre o *ethos* de Amossy (2005) e Maingueneau (2005, 2020), bem como os estudos do humor de Bergson (2007). Percebemos que o duplo sentido da palavra *cookies* corroborou para a identificação de elementos como falácia de anfibiologia, figuras de comunhão e o quiprocó, este entendido por Bergson (2007) como a própria comicidade. Isso provocou os *ethé* representados como bem-humorados e inocentes; já o *ethos* representante como cômico e inteligente, tendo em visto que soube brincar com essas duas categorias de forma eficaz.

Palavras-chave: *ethos*; cômico; curta-metragem; intertextualidade.

Abstract: This article presents an excerpt from our doctoral dissertation, which sought to examine whether intertextuality can function as an effective argumentative strategy in the construction of *ethos*. The original study analyzed short films featured in the 1º Festival do Minuto at the Federal University of Sergipe (UFS). In this paper, we focus specifically on the short film *Cookies*, with the objective of demonstrating how comic *ethé*, both represented and representative, may emerge through the deployment of intertextuality continua. The theoretical framework draws on the principles of the New Rhetoric (Perelman & Olbrechts-Tyteca [1958] 2005), Textual Linguistics (Koch; Elias, 2006, 2009; Koch, Bentes; Cavalcante, 2008; Mozdezenski, 2012), studies on *ethos* (Amossy, 2005; Maingueneau, 2005, 2020), and Bergson's theory of humor (2007). Our

¹ Universidade de Pernambuco (UPE).

analysis reveals that the polysemy of the word *cookies* contributes to the presence of rhetorical devices such as the fallacy of amphiboly, figures of communion, and *quiproquo*, the latter conceived by Bergson (2007) as an intrinsic element of comic effect. These strategies help shape the represented *ethé* as good-humored and innocent, while the representative *ethos* is constructed as witty and humorous, effectively employing these categories to engage the audience.

Keywords: ethos; comic; short film; intertextuality.

Introdução

Pelo fato de a nossa modernidade ser marcada por diversas formas de expressão e circulação de discursos, o estudo do ethos se mostra cada vez mais relevante. Isso porque a maneira como os sujeitos se apresentam discursivamente, no intuito de obter a adesão dos espíritos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005), é objeto de estudo de diversas correntes teóricas. Dentre elas, a Nova Retórica, que defende a argumentação como uma prática essencialmente persuasiva, baseada em valores que são compartilhados e, também, na construção da adesão por parte do auditório.

Nesse sentido, o conceito de ethos recebe papel central. Visto que ele é entendido, nos estudos contemporâneos, como uma imagem discursiva do orador construída em constante negociação como o seu auditório. Amossy (2005), uma das grandes estudiosas desse conceito, articula aportes da Retórica com a Análise do Discurso; Maingueneau (2005, 2020), nos propõe novos termos como o ethos representado e o ethos representante, que podem ser utilizados para distinguir das diferentes camadas da enunciação presentes nos discursos.

Assim sendo, este trabalho, inserido no contexto teórico acima, tem como objetivo investigar a construção do ethos cômico por meio de estratégias discursivas intertextuais. Vale salientar que o presente artigo é um recorte de nossa tese de doutoramento, cujo foco principal foi verificar em que medida a intertextualidade pode funcionar como estratégia argumentativa eficaz na construção do ethos. No referido

trabalho, utilizamos como corpus os curtas-metragens produzidos para o 1º Festival do Minuto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), evento acadêmico-cultural que reuniu produções audiovisuais de 1 minuto de alunos e ex-alunos do Curso de Cinema e Audiovisual da Instituição.

Neste artigo, tomaremos como base um dos curtas-metragens apresentados no Festival, *Cookies*. A sua escolha se deu por apresentar significativos elementos discursivos que favorecem a observação das articulações entre intertextualidade, comicidade e construção do ethos. A priori, seu título já oferece uma instigante análise, pois remete a uma dupla significação – *cookies*, tanto no sentido de biscoito quanto no de dados de navegação na internet.

A intertextualidade, compreendida aqui nos termos de Koch e Elias (2006, 2009), Bentes e Cavalcante (2008) e Mozdezenski (2012), refere-se aos diversos modos pelos quais um texto dialoga com outros textos, seja por meio de alusões, citações, paráfrases, paródias ou referências culturais compartilhadas. O humor, por sua vez, terá como base as proposições de Bergson (2007), que entende o riso como um fenômeno social.

1. Discussões teóricas

A partir de nossas reflexões desenvolvidas por meio de estudos anteriores (Santana, 2016; 2017, 2022), este trabalho entende que a intertextualidade pode operar como uma estratégia argumentativa eficaz na constituição do ethos discursivo. Em produções multissemióticas, como os curtas-metragens analisados em nossa tese de doutoramento (2022), essa articulação entre textos (implícita e explícita) contribui significativamente para a (re)construção de sentidos e para a elaboração de imagens de si por parte dos enunciadores.

Para fundamentar nossa perspectiva, entendemos a intertextualidade como uma operação discursiva planejada, conforme argumenta Nobre (2014), ao afirmar que,

ainda que a relação intertextual não seja plenamente reconhecida pelo auditório, ela existe como parte da intenção comunicativa do produtor textual, que espera o reconhecimento dessa articulação. Nesse sentido, podemos dizer que é um fenômeno que ultrapassa o nível da identificação referencial e entra no domínio da construção estratégica do discurso, operando escolhas que são orientadas por meio de objetivos persuasivos.

Assim, essa intenção projetada sobre o outro permite aproximar a intertextualidade da noção de estratégia argumentativa, tal como concebida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Para esses autores, a força argumentativa está diretamente relacionada ao conhecimento prévio que o orador possui sobre o seu auditório. Visto que o orador, ao eleger determinadas referências intertextuais, assume um posicionamento diante de seu público e constrói sua imagem discursiva a partir do modo como se apropria desses elementos e os reinscreve no texto.

Nesse sentido, a intertextualidade passa a ser concebida não apenas como um mecanismo de evocação de outros textos, mas como uma forma de posicionamento argumentativo. Como bem destaca Bazerman (2006, p. 103 *apud* Mozdzenski, 2013, p. 180), trata-se não apenas de “a que outros textos você se refere”, mas, sobretudo, “como você os usa, para que você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”. Essa concepção corrobora a ideia de que a construção do ethos ocorre por meio de escolhas linguístico-discursivas intencionais, em que o sujeito da enunciação mobiliza recursos intertextuais para projetar uma imagem de si compatível com os efeitos de sentidos desejados.

Cabe lembrar que o ethos, tal como concebido por Maingueneau (2005, 2020), não se constitui de forma isolada, mas em articulação com outras dimensões do discurso, como o pathos e o logos. Assim, a escolha de determinados recursos intertextuais também mobiliza efeitos emocionais junto ao auditório e contribui para a

construção de uma lógica interna do discurso capaz de gerar adesão. O ethos torna-se, então, simultaneamente reflexo e produtor de uma estratégia argumentativa mais ampla, orientada por um projeto de sentido e por uma imagem discursiva específica.

Nesse processo, o auditório exerce papel fundamental. A imagem que o orador constrói de si está, em grande medida, atrelada à imagem que constrói de seu público. É nesse sentido que Amossy (2018) converge com a perspectiva perelmaniana ao afirmar que o auditório é sempre uma construção discursiva do orador. Mesmo quando não descrito de forma explícita, ele se faz presente no texto por meio de marcar linguísticas e discursivas, como as opiniões, os valores e as evidências que o orador imputa ao alocutário. Assim, a análise da intertextualidade em textos argumentativos exige também a reconstrução a figura do auditório imaginado, pois ela orienta as escolhas enunciativas e, conseqüentemente, a construção do ethos.

A esse respeito, Figueiredo (2015) propõe que a intertextualidade pode ser utilizada como um argumento de autoridade, na medida em que confere prestígio ao discurso por meio da citação ou evocação de fontes reconhecidas. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 348), “o argumento de prestígio mais nitidamente caracterizado é o argumento de autoridade, o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. A eficácia desse tipo de argumento, contudo, depende de um acordo prévio com o auditório, que deve reconhecer a autoridade evocada como legítima.

Assim sendo, podemos dizer que o produtor do curta utilizou de referências intertextuais reconhecíveis para projetar imagem de si e de seus discursos dotadas de credibilidade, competência e pertencimento a um campo discursivo legitimado. A intertextualidade, nesse caso, não apenas reforça os sentidos dos textos, mas constitui, ela própria, uma via de acesso à adesão do auditório, ao configurar o ethos como marca de autoridade discursiva e como índice de identidade cultural compartilhada.

2. Analisando os *cookies*

Em “**Cookies**”, diferente dos curtas anteriores, a relação intertextual não se dá por meio de filmes, de momentos históricos ou de livros, mas sim por meio de um conceito de arquivo utilizado no universo informático: os *cookies*. Segundo a empresa Google², são registros desenvolvidos pelos *sites* que acessamos. Por meio desses arquivos, os *sites* conseguem lembrar de seu *login* e de suas buscas na internet para fornecer conteúdo relevante. O que a Google não menciona em sua página de suporte técnico é que, ao aprovarmos o uso de *cookies*, eles podem armazenar: senhas, números de telefone, *links* de páginas, histórico de *sites* acessados³.

A narrativa do curta-metragem gira em torno de uma mulher (Larissa) que, ao chegar em casa, vai direto para o sanitário fazer o teste rápido de gravidez (Verifik tira). Antes disso, tira tudo que está dentro de sua bolsa que continha vários biscoitos (*cookies*, em inglês) ao lado do teste. Como não sabe o significado do resultado para duas tiras, utiliza a assistente virtual da Google (Ok, Google) para descobrir. Por não perceber que a porta do banheiro estava com defeito (havia uma placa), fica presa do lado dentro e resolve enviar uma mensagem para o marido socorrê-la; ao pegar o celular novamente, este envia propagandas de enxovais para bebê. O marido, que estava comendo *cookie* (biscoito) diante do computador, ao receber a mensagem de socorro da mulher, também é “bombardeado” com propagandas de enxovais infantis.

Inicialmente, por meio desse jogo de palavras dos termos *cookie* e *cookies*, é possível identificar uma falácia de anfibologia, na medida em que ela acontece quando “empregam-se frases ou proposições ambíguas e vagas de modo a gerar múltiplas interpretações” (Ferreira, 2010, p. 120). Isso se justifica quando o realizador brinca com

² <https://support.google.com/chrome/answer/95647?hl=pt-br> Último acesso em 20 de agosto de 2021.

³ <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/o-que-acontece-quando-voce-aceita-os-cookies-de-um-site-e-por-que-e-bom-apaga-los-de-tempos-em-tempos.ghtml> Último acesso em 20 de agosto de 2021.

o duplo sentido que as palavras despertam: a) armazenamento de informações; b) tradução do inglês: biscoito.

A utilização de diferentes definições para o mesmo vocábulo arrasta o curta para um nível humorístico, algo que não foi verificado em nenhum outro audiovisual do Festival. Além disso, o uso da falácia pode ser percebido como um mecanismo persuasivo, no intuito de atrair a atenção do auditório por meio do humor provocado. Ainda, por meio dessa ótica, verificamos a presença das figuras de comunhão (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005 [1958]), na medida em que Mariano (2007, p. 138) relaciona essas figuras, também, ao humor “visto que tentam influenciar o interlocutor não por meio somente do uso da razão, mas também das paixões, dos elementos emocionais, ou seja, de fatores não-rationais”.

Ainda sobre o cômico, Bergson (2007) defende que se obtém uma comicidade quando uma “expressão no sentido próprio” é aplicada no sentido figurado e/ou também quando concentramos a atenção na materialização de uma metáfora. No que concerne ao efeito provocado no curta, podemos remetê-lo ao que Bergson (2007) entende por quiproquó

[...] é uma situação que apresenta ao mesmo tempo dois sentidos diferentes, um simplesmente possível: o que os atores atribuem, e o outro real: o que o público lhe dá. Percebemos o sentido real da situação porque se teve o cuidado de nos mostrar todas as suas facetas; mas cada ator só conhece uma delas: daí o equívoco, daí o julgamento falso que fazem sobre o que se faz em torno deles, como também sobre o que eles mesmos fazem. Vamos desse juízo falso ao juízo verdadeiro; oscilamos entre o sentido possível e o sentido real; e é essa hesitação do nosso espírito entre duas interpretações opostas que aparece primeiro na graça que o quiproquó (sic) nos proporciona (Bergson, 2007, p. 47-48).

No curta, temos duas palavras homônimas, uma com sentido de biscoito (comida) e a outra em relação a um pedaço de texto que o servidor da internet pode armazenar no disco rígido (informática). Os personagens só se mostram conhecedores de apenas um, mas o espectador, por estar diante de uma obra inserida em um Festival

que tem como tema *Estação Vigilância*, tem acesso ao conhecimento do outro sentido, o que permite enxergar essa dupla interpretação e provocar o riso.

O humor ainda é verificado na situação de ela ficar presa no banheiro, na linguagem utilizada (oxe, tô prenha) e no modo como as personagens reagem às informações dadas pelos espiões da internet. Nesta última, fica evidente que eles não associam a possibilidade de os *cookies* serem os responsáveis por mostrar tanta informação a respeito da gravidez, sendo que eles ainda não tinham contado para ninguém, evidenciando aí aquilo que Bergson (2007) falou a respeito do quiproquó, quando os atores atribuem apenas um sentido de uma interpretação ambígua enquanto o público enxerga sob outra perspectiva:

- Eita, que eu tava era com a bexiga cheia.
- Oxente, e Gilvan não consertou a porta não, foi?
- Oxe, e já sabe que tô prenha, é?!
- O meu tá mais pra menina.
- E o meu pra menino.

Nesse sentido, verificamos que o realizador entende do assunto, mas, diferente dos curtas anteriores que abordaram problemáticas da nossa sociedade em relação à vigilância, ele buscou o riso para criar uma aproximação com o público. Esse pode ser um viés desafiador se pensarmos que, a depender do público, a ambiguidade provocada pode não ser efetivada. No entanto, levando em consideração o tema do Festival, presume-se que tanto os avaliadores quanto os espectadores tinham algum conhecimento acerca do contexto abordado.

No que concerne à intertextualidade, podemos dizer que o curta se situa, conforme Mozdzenski (2012), na explicitude da forma, pois são deixadas pistas, mesmo que ambíguas, no decorrer da narrativa. Inclusive o próprio título da produção remete

a uma temática a ser trabalhada (a vigilância), o que o posiciona na aproximação da função, pois o efeito de sentido construído se aproxima do conceito principal.

Considerações Finais

Levando em consideração a construção dos *ethé* representados (Larissa e Gilvan), estes se mostram bem-humoradas, tanto no sentido de como apresentam o seu discurso quanto na interpretação de seus comportamentos (fala e movimentos rápidos), porém, inocentes quando o assunto é vigilância de dados no universo digital. Como o *ethos* das personagens não é autônomo, visto que a relação dentro da encenação teatral está atrelada ao arqui-enunciador, podemos entender o *ethos* representante como cômico, mas que isso não o rebaixa, pois soube brincar com o jogo de palavras e transmite isso para a fala das personagens, criando uma espécie de filme inteligente e engraçado ao mesmo tempo. Algo difícil de realizar, na medida em que se aborda um tema sério e complexo de se falar.

Pudemos verificar, ainda, que a utilização estratégica da ambiguidade lexical da palavra *cookies* permite ao curta explorar a falácia de anfibiologia, criando um jogo duplo de significação proporcionando o humor no auditório. Além disso, foram mobilizadas figuras de comunhão, contribuindo para a constituição de um *ethos* marcado pela astúcia e empatia.

Nesse sentido, podemos dizer que a análise permitiu observar que os *ethé* representados aparecem como bem-humorados e inocentes, características que facilitam a adesão do auditório. Já o *ethos* representante revelou-se como cômico e inteligente por mostrou saber explorar com eficácia os recursos linguísticos e culturais disponíveis para produzir e provocar o riso em seu auditório. Este entendido não só como o telespectador do curta, como também os jurados do Festival, tendo em vista que todos os curtas estavam sendo avaliados e os melhores colocados receberiam prêmios em dinheiro, bem como estágio remunerado em estúdios de audiovisual.

Assim sendo, podemos dizer que o nosso trabalho contribuiu para os estudos retórico-discursivos ao demonstrar como a intertextualidade, combinada com elementos do humor, pode ser entendida como estratégia argumentativa eficaz, capaz de produzir efeitos de sentido que ultrapassam o mero entretenimento e instauram um posicionamento enunciativo.

Referências

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. et all. In: **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

AMOSSY, R. Nova Retórica e Linguística do Discurso. Tradução: Patrícia Sousa Almeida de Macedo. In: **Organon – Linguística Textual no Brasil: Estudos Recentes e Bases Teóricas**. v. 33, n. 64, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.84518>

BERGSON, H. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual e Argumentação**. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes editora, 2020.

FERREIRA, L. A. **LEITURA E PERSUASÃO: princípios da análise retórica**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FESTIVAL DO MINUTO. Org. Lilian França. São Cristóvão-SE: Universidade Federal de Sergipe, 2018. Disponível em:
<https://www.dropbox.com/s/l2zc31gfu18egf5/Festival%20do%20M1NUTO%20UFS.mp4?dl=0>

FIGUEIREDO, M. F. A intertextualidade como argumento de autoridade: o caso da carta-testamento de Getúlio Vargas. In: **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 44(3), p. 1386-1394, set.-dez., 2015.

KOCH; BENTES, A. C.; Cavalcante, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

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

KOCH; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2021 [2009].

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Ruth Amossy (Org.). São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Marcos Marciolínio (Trad.) – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2020.

MARIANO, M. R. C. P. **As Figuras de Argumentação como Estratégias Discursivas**: um estudo em avaliações de nível superior. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007, 231f.

MOZDZENSKI, L. P. **O ethos e o pathos em videocliques femininos: construindo identidades, encenando emoções**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. 356f.

MOZDZENSKI, L. P. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam? / Verbal-Visual Intertextuality: How do Multisemiotic Textes Dialogue? In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 177-201, Jul/Dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200011>

NOBRE, K. C. **CrITÉrios classificatÓrios para processos intertextuais**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014. 127 f.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. [1958]. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. – 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTANA, F. P. **Curtindo o curta sergipano**: um olhar semiótico sobre *Xandrilá*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

SANTANA, F. P. **Curtindo os curtas**: análise da construção de imagens discursivas de Aracaju e de aracajuanos em curtas-metragens. Dissertação de Mestrado em Letras. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017, 92f.

SANTANA, Flávio Passos. **A intertextualidade como estratégia argumentativa**: as imagens discursivas dos realizadores do 1º Festival do Minuto da UFS. 2022. 175 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA: O JÚRI SIMULADO NA ESCOLA

Francisco Mailson de Lima Cavalcante¹
Ananias Agostinho da Silva²

Resumo: Este trabalho objetiva analisar como participantes de um júri simulado, nos papéis de advogados de defesa e de promotores, estruturam seus argumentos em função das teses que sustentam, no contexto de uma prática pedagógica voltada ao ensino de argumentação a partir de uma perspectiva emancipadora. Temos como base teórica Azevedo e Piris (2023) e Azevedo *et al.* (2023). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo ação, de natureza aplicada e com um viés teórico-propositivo, que se deu através de uma prática pedagógica desenvolvida em uma turma de oitavo ano de uma escola pública de Caraúbas/RN. Os resultados indicam que a atividade potencializou uma argumentação retoricamente estruturada das teses defendidas, promovendo raciocínio crítico e domínio das estratégias persuasivas.

Palavras-chave: júri simulado; argumentação emancipadora; ensino de argumentação; estratégias persuasivas.

Abstract: This study aims to analyze how participants in a mock trial, assuming the roles of defense attorneys and prosecutors, structure their arguments based on the theses they uphold, within the context of a pedagogical practice focused on teaching argumentation from an emancipatory perspective. The theoretical framework is grounded in the works of Azevedo and Piris (2023) and Azevedo *et al.* (2023). Methodologically, it is a qualitative, action-based, applied research with a theoretical-propositional approach, conducted through a pedagogical activity developed with an eighth-grade class from a public school in Caraúbas/RN, Brazil. The results indicate that the activity fostered rhetorically structured argumentation in support of the defended theses, promoting critical reasoning and mastery of persuasive strategies.

keywords: mock trial; emancipatory argumentation; argumentation teaching; persuasive strategies.

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Introdução

A linguagem é constitutiva das relações humanas, já que “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 11), afinal, é por meio dela que interagimos socialmente para alcançar um determinado objetivo. Na escola, ela deve ser percebida como um instrumento fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo e intervir nele de forma consciente e ética através das interações sociais, realizadas sempre por meio dos gêneros do discurso.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende que, no componente de Língua Portuguesa, os alunos devem vivenciar “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68), enquanto práticas contextualmente situadas.

Neste escopo, um aspecto levado em consideração neste estudo é o espaço destinado pela BNCC ao trabalho com a argumentação. O documento orientador da Educação Básica brasileira tem como sétima competência geral a argumentação, percebendo-a como essencial para a atuação em sociedade. Dessa forma, formular opiniões, saber defender pontos de vista, considerar contradições, avaliar diferentes posições e construir argumentos consistentes são habilidades que envolvem o pensamento crítico, a escuta ativa e o uso da linguagem em situações diversas, através da escrita ou da oralidade.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico com o júri simulado se apresenta como uma prática de linguagem com grande potencial para o ensino da argumentação. Por sua natureza dialógica e seu caráter socialmente situado, esse gênero permite que os alunos debatam casos fictícios ou reais, assumindo papéis, formulando argumentos com base em fatos e buscando convencer um auditório, aproximando-se de uma prática

social do mundo real, o júri, objetivando, sobretudo, potencializar a capacidade argumentativa do aluno e promover uma argumentação emancipadora (Azevedo; Piris, 2023).

Desse modo, para além da proposição da atividade, buscamos, neste artigo, analisar como os participantes de um júri simulado, nos papéis de advogados de defesa e promotores, estruturam seus argumentos em função das teses que sustentam, no contexto de uma prática pedagógica voltada ao ensino da argumentação. Assim, temos como base teórica uma perspectiva emancipadora de argumentação, de base freireana (Freire, 1996), a partir dos trabalhos de Azevedo e Piris (2023), Azevedo *et al.* (2023), entre outros.

Dado o exposto, este artigo está organizado em seis seções. Além desta introdução, há uma seção discutindo, sinteticamente, a noção de argumentação emancipadora, uma sobre o júri simulado, uma seção metodológica, uma seção de resultados e a última de considerações finais.

1. Ensino de argumentação em uma perspectiva emancipadora

A autonomia do sujeito está diretamente ligada a sua capacidade de argumentar. Por isso, é impossível pensar em uma sociedade democrática, justa, com indivíduos que saibam atuar sobre ela, sem pensar na relevância da argumentação em nossas vidas. Nessa perspectiva, Azevedo *et al.* (2023, p. 16) afirmam que ela “não é uma prática que possa ser apartada da vida das pessoas, pois está relacionada ao modo como entendemos a realidade e nos posicionamos frente aos acontecimentos que geram diferenças de perspectivas”. De fato, argumentamos a todo o momento, seja quando defendemos uma tese de forma explícita ou não. É por isso que Amossy (2008; 2018; 2020) diz que todos os discursos têm uma dimensão argumentativa.

Nos tempos atuais, a sociedade tem cada vez mais exigido do homem o gerenciamento de práticas argumentativas conscientes, dotadas de autonomia e

criticidade. É nesse contexto que podemos falar sobre uma argumentação emancipadora, capaz de empoderar os sujeitos através do diálogo crítico e reflexivo, promovendo não apenas a persuasão, mas a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos. Trata-se de “uma expressão encapsulada, cujo significado busca compreender, ao mesmo tempo, uma perspectiva emancipadora da educação e uma concepção de argumentação como prática social de linguagem” (Azevedo; Piris, 2023, p. 84).

Nessa direção, a escola deve se preocupar em capacitar os alunos para atuar em sociedade, valorizando a formação ética e integral dos indivíduos e preparando cidadãos críticos e autônomos (Freire, 1996). Considerando os princípios freirianos, a argumentação emancipadora é aquela perspectiva em que o aluno é tratado como sujeito pensante, capaz de tomar decisões e saber gerenciá-las para lidar com as demandas e percalços presentes em sua vida. Aqui, o que mais importa é a provocação, a escuta, o processo de construção e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a atuação em diversos contextos, deixando em segundo plano a preocupação com o convencimento do outro sobre uma única verdade, uma preocupação fundamental para os estudos aristotélicos.

Nesse viés, Azevedo e Piris (2023) explicam que a criticidade, a reflexividade e a dialogicidade em situações de ensino e aprendizagem são três eixos cruciais para desenvolver práticas pedagógicas alinhadas à transformação social. Essa abordagem nos faz destacar a relevância de “discutir argumentação enquanto uma prática dialógica que faz parte da realidade de todos nós e deve ser observada como ocorre nos diversos espaços onde os envolvidos estão atuando” (Nascimento, 2024, p. 44).

Sob essa ótica, Azevedo e Piris (2023) pontuam dois conceitos-chave para o ensino de argumentação emancipadora: a concepção freiriana de ensino-aprendizagem e a concepção de linguagem que sustenta escolhas didáticas voltadas à formação crítica por meio da argumentação. Assim, a argumentação emancipadora supõe uma educação

dialógica e libertadora, o que implica em práticas argumentativas que levem os sujeitos a refletirem criticamente sobre si e sobre o mundo. Não se trata, obviamente, de ignorar as contribuições da retórica para a argumentação, mas de ultrapassá-las, pois, mais do que formar sujeitos que saibam convencer, a escola deve se preocupar com suas capacidades de dominar os gêneros do discurso, de saber usar a fala e a escrita nas diversas esferas comunicativas e em seu preparo para a atuação em sociedade.

2. O gênero júri simulado como objeto de ensino na escola

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, estabelece que todos são iguais perante a lei. O inciso XXXVIII do mesmo artigo explicita que o júri deve atuar executando quatro princípios: a plenitude de defesa, o sigilo das votações, a soberania dos veredictos e a competência para julgamento dos crimes dolosos contra a vida. Dessa forma, o tribunal do júri se configura como fundamental para a promoção da justiça por meio da participação popular, sobretudo em crimes dolosos contra a vida. O júri popular fundamenta-se no princípio da democracia participativa, reforçando a ideia de que a justiça não deve ser exercida apenas pelo juiz, mas também por representantes do povo.

Levando em conta a relevância social e discursiva do Tribunal do Júri no sistema jurídico brasileiro e por se tratar de uma prática predominantemente marcada pela argumentatividade, uma vez que promotores, advogados, réus e testemunhas argumentam em defesa de um ponto de vista, o gênero tem sido adaptado para o contexto educacional na forma de júris simulados, objetivando o desenvolvimento de habilidades argumentativas do discente.

Essas simulações, apesar do caráter pedagógico, mantêm elementos estruturais de um julgamento real: os alunos assumem os papéis de juiz, promotores, advogados, réus, jurados e testemunhas, incorporando tais *personagens*, no sentido de se expressarem e se posicionarem como tais; o *espaço* é transformado em um plenário,

prezando pelo ambiente sério, formal e silencioso; e os *turnos de fala* são coordenados pela figura do juiz. Assim sendo, os principais papéis de um júri são:

- a) juiz: presidente do julgamento, responsável por conduzir a sessão, garantir o cumprimento do rito processual e assegurar a ordem durante os debates.
- b) promotor de Justiça: representante do Ministério Público encarregado da acusação, isto é, sustenta a tese da culpabilidade do réu.
- c) advogado de defesa: atua no direito de defesa do réu, apresenta argumentos e provas que sustentem sua inocência ou atenuem sua responsabilidade.
- d) réu: indivíduo julgado pela suposta responsabilidade por um ato criminoso. No júri simulado, ele pode explanar sua versão dos fatos, com apoio da defesa.
- e) testemunhas: são aquelas figuras que são mobilizadas para contribuir com depoimentos sobre os fatos investigados.
- f) jurados: devem ouvir atentamente os debates e, ao final, decidir, por meio de votação, quanto à culpabilidade ou inocência do réu.

Na escola, o júri simulado pode direcionar “a prática docente para um ensino voltado à formação cidadã, de forma que discentes (re)construam saberes e, diante de tantas mudanças em nossa sociedade, posicionem-se criticamente perante os mais variados temas” (Thiesen *et al.* 2017, p. 48). Parece ser nesse sentido que a própria BNCC tem como sétima competência geral a capacidade de argumentar “com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, p. 9). Nessa linha, o trabalho com o gênero pode ser uma estratégia para o desenvolvimento de habilidades propostas pela BNCC, especialmente àquelas que estão no eixo da oralidade do componente de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental: EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP24, EF69LP25 e EF69LP52.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo ação, de natureza aplicada e com um viés teórico-propositivo. Para o júri, recortou-se um caso polêmico de conhecimento público: o incêndio da *Boate Kiss*, ocorrido na madrugada de 27 de janeiro de 2013, em Santa Maria (RS), durante uma festa universitária, que resultou em 242 mortes e lesionou mais de 600 feridos.

Esse caso foi pauta das aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 8º ano, composta por 32 alunos, de uma escola pública de Caraúbas/RN, que realizou um júri simulado acerca do ocorrido. A proposta foi desenvolvida no decorrer de três semanas, através de uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) com cinco módulos de aplicação, como ilustrado abaixo:

Figura 1 - Organização de sequência didática para a realização do júri simulado



Fonte: elaboração própria

Uma vez finalizada a atividade pedagógica, partimos para o processo de análise de dados.

4. Análise dos dados

Esta seção apresenta os resultados obtidos na aplicação desta pesquisa. De início, após a transcrição das falas dos alunos, identificamos o uso dos tipos de argumentos e das técnicas argumentativas usadas para defender as teses sustentadas (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014). Os dados foram organizados em dois quadros: o primeiro é dedicado aos argumentos da acusação e o segundo aos argumentos

utilizados pela defesa. Ambos foram organizados em quatro colunas com o papel assumido, o argumento, o tipo de argumento e a técnica argumentativa gerenciados pelos alunos, e a relação do argumento com a tese defendida pelo grupo de alunos, respectivamente.

A promotoria defendeu a tese de que os réus deveriam ser responsabilizados criminalmente pela tragédia na Boate Kiss, pois agiram com negligência e violaram normas básicas de segurança, resultando diretamente na morte e sofrimento de centenas de pessoas. No Quadro 1, os alunos foram codificados como “promotor 1”, “promotor 2” e “promotor 3”.

Quadro 1 – Argumentos da promotoria

PROMOTOR	ARGUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO E TÉCNICA ARGUMENTATIVA	ARGUMENTO X TESE
1	A boate tinha apenas uma saída, a espuma era altamente inflamável e os fogos foram usados em local fechado sem medidas preventivas.	Argumento baseado na estrutura do real: Relação de causa e efeito.	Mostra a relação de causa e efeito entre as decisões dos réus e a tragédia.
1	"Será que, em algum momento, pensaram que isso poderia acontecer?"	Argumento baseado na estrutura do real: argumento pragmático. Pergunta retórica.	Aponta que a negligência estava presente e não pode ser vista como ignorância inocente.
1	Falhas na segurança, ausência de plano de emergência, uso de materiais inflamáveis.	Argumento baseado na estrutura do real: Relação de causa e efeito.	Avalia os atos pelos seus efeitos negativos.
2	Quem usa espuma ou fogos deve conhecer os riscos. A espuma liberava gás cianeto.	Argumento baseado na estrutura do real: Relação de causa e efeito.	Aponta que os réus deveriam conhecer os riscos, mas agiram com descuido.
2	O produto não era regulamentado, mas isso não isenta quem decidiu usá-lo.	Argumento baseado na estrutura do real: argumento pragmático.	Reforça que a responsabilidade não é coletiva nem difusa, mas sim individual.
3	Não testaram materiais, não buscaram orientação técnica, ausência de alvará.	Argumento baseado na estrutura do real: Relação de causa e efeito.	Mostra que desprezaram práticas seguras reconhecidas por especialistas.

3	Não cobramos vingança, mas justiça.	Argumento quase-lógico: Regra de justiça	Mobiliza o valor justiça como princípio superior e legítimo.
1	Falhas na segurança, ausência de plano de emergência e uso de materiais inflamáveis.	Argumento baseado na estrutura do real: Relação de causa e efeito.	Avalia os atos pelos seus efeitos negativos.
1	"A defesa alega imprevistos, mas negligência não é erro de avaliação".	Argumento quase lógico: contradição.	Separa ideias equivocadas da defesa, reforçando a tese da culpa.
1	"Se houvesse mais saídas, sinalização, extintores... vidas teriam sido salvas".	Argumento que funda a estrutura do real: meios e fins.	Mostra que outras escolhas poderiam ter sido tomadas.

Fonte: Elaboração própria

Com os dados expostos no Quadro 1, é possível afirmar que os promotores se apropriam, predominantemente, de argumentos que se dão através da técnica de relação de causa e efeito, pois parte dos argumentos usa a relação causal para vincular a conduta dos réus aos resultados negativos da tragédia, evidenciando responsabilidade direta. Além disso, o uso do argumento de meios e fins evidencia que outras escolhas poderiam ter evitado o desastre, enquanto estratégias como perguntas retóricas e refutação por contradição fortalecem a persuasão e refutam a defesa, que adotava a tese de que os réus não deveriam ser responsabilizados criminalmente pela tragédia, pois não agiram com intenção de causar dano e a responsabilidade é compartilhada com outros agentes, como o poder público e o contexto da época. Os alunos foram codificados como "advogado 1", "advogado 2" e "advogado 3".

Quadro 2 – Argumentos da defesa

ADVOGADO	ARGUMENTO	TIPO DE ARGUMENTO	ARGUMENTO X TESE
1	"Eles também sofreram. Perderam amigos. Alguns se feriram".	Argumento baseado no preferível: Argumento ad misericordiam.	Busca gerar empatia no auditório e no júri para humanizar os réus.
1	A espuma era comercializada livremente, sem alerta de combustão e era usada em outras casas noturnas.	Argumento baseado no preferível: aplicação do universal ao particular.	Enquadra a ação dos réus como uma prática habitual da época, não como negligência intencional.

1	“Avaliem todas as circunstâncias... a intenção nunca foi causar o mal”.	Argumento baseado no preferível: Argumento <i>ad misericordiam</i> .	Defende, de maneira indireta, que sem intenção não há crime.
2	Se havia falhas, por que os órgãos públicos não interditaram? Onde estava o poder público que tinha a obrigação de fiscalizar?	Argumento baseado na estrutura do real: Relação de causa e efeito.	Aponta a omissão do Estado como elemento decisivo na tragédia.
3	“Os réus estão sendo julgados por algo que era prática comum em outros estabelecimentos”.	Argumento baseado na estrutura do real: Relação de causa e efeito.	Relativiza a culpa dos réus ao mostrar que agiram conforme o padrão do setor.
3	O vocalista não sabia do risco. Não foi avisado. Ele tentou ajudar, se feriu e ficou em choque.	Argumento baseado no preferível: Argumento <i>ad misericordiam</i> .	Mostra humanidade e arrependimento, reforçando a ideia de que não houve frieza nem maldade.
3	Julgar essas pessoas como criminosas é ignorar a complexidade do ocorrido.	Argumento baseado no preferível: dissociação de conceitos.	Rejeita visões simplistas de culpa e chama à ponderação e justiça equilibrada.

Fonte: Elaboração própria

Os resultados mostram que a defesa mobilizou majoritariamente argumentos baseados no preferível, especialmente o *ad misericordiam*, com o objetivo de humanizar os réus e sensibilizar o júri, apelando, muitas vezes, para o emocional. Ainda, utilizaram estratégias como a aplicação do universal ao particular e a dissociação de conceitos. Os participantes também mobilizaram argumentos baseados na estrutura do real, como a relação de causa e efeito, revelando uma tentativa de contextualizar as ações dos réus e redistribuir responsabilidades, destacando a omissão do Estado e práticas do setor. Portanto, a intencionalidade por trás das escolhas argumentativas demonstra domínio retórico e senso estratégico.

Considerações finais

Este artigo objetivou analisar como participantes de um júri simulado, nos papéis de advogados de defesa e de promotores, estruturaram seus argumentos em função das teses que sustentam, no contexto de uma prática pedagógica voltada ao ensino de

argumentação a partir de uma perspectiva emancipadora. Após a aplicabilidade do júri simulado, percebeu-se que os alunos fizeram uma argumentação consistente, com variedades de técnicas e apelo à lógica e aos valores, o que demonstrou o uso maduro e eficaz de estratégias argumentativas. Assim, a prática com o gênero em questão se configurou como uma ferramenta poderosa para promover a argumentação emancipadora, ao desenvolver a capacidade de elaborar argumentos eficazes e assertivos para a defesa de uma determinada tese.

Referências

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, C. L; MEDRADO, B. P; COSTA, W. P. A. **Nas fronteiras e margens:** desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. 1. ed. – Campinas, SP: Editora Pontes, 2023, p. 83-106.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F. dos; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C.; PIRIS, E. L. **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica:** fundamentos teórico-práticos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. 296 p. ISBN 978-65-5637-840-4.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

THIESEN, G. C.; GIOVANAZ, M. P.; RIEGER, A.; BERNHARD, T. O júri simulado como estratégia de ensino: trabalhando evolução com turmas de sétimos anos do ensino fundamental. **Anais do Salão de Ensino e de Extensão**, v. 8, p. 1–6, 2017.

ANÁLISE DO DISCURSO MULTIMODAL DO VÍDEO *MAR DE LAMA* NO FVDEM NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E SOCIOECOLÓGICA

Geciara da Silva Carvalho¹

Resumo: Este trabalho analisa o vídeo *Mar de Lama*, do Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática, com o objetivo de investigar como o discurso multimodal digital sustenta a construção de argumentos matemáticos voltados à sustentabilidade e justiça socioambiental. Justifica-se pela necessidade de integrar criticamente a educação matemática a questões socioecológicas. Fundamenta-se nas ideias freirianas de educação como prática de liberdade, na Análise do Discurso Multimodal (ADM), no construto Seres humanos-com-mídias e na Semiótica Social. A metodologia se apoia nos princípios da ADM para examinar os recursos semióticos do vídeo. Os resultados revelam que sujeitos escolares, ao mobilizar dados matemáticos, imagens, sons e narrativas, produzem discursos potentes e socialmente comprometidos. Concluímos que o discurso multimodal é mais que suporte: é o tecido da argumentação. *Mar de Lama* mostra que argumentar é emocionar, narrar, relacionar — é fazer política com linguagem e promover conhecimento matemático engajado com a transformação social.

Palavras-chave: perspectiva socioecológica; educação matemática; seres humanos-com-mídias.

Abstract: This paper analyzes the video *Mar de Lama*, from the Festival of Digital Videos and Mathematics Education, with the aim of investigating how digital multimodal discourse supports the construction of mathematical arguments focused on sustainability and socio-environmental justice. The study is justified by the need to critically integrate mathematics education with socioecological issues. It is grounded in Freirean ideas of education as a practice of freedom, in Multimodal Discourse Analysis (MDA), in the construct of humans-with-media, and in Social Semiotics. The methodology is based on the principles of MDA to examine the semiotic resources used in the video. The results reveal that school subjects, by mobilizing mathematical data, images, sounds, and narratives, produce powerful and socially engaged discourses. We conclude that multimodal discourse is more than a medium: it is the very fabric of argumentation. *Mar de Lama* shows that to argue is to move, to narrate, to connect — it is to do politics with language and to promote mathematical knowledge committed to social transformation.

Keywords: socioecological perspective; mathematics education; humans-with-media.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana.

Introdução

Este trabalho é um desdobramento da tese de Doutorado intitulada *Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática Crítica (FVDEM)*, Carvalho (2023), que objetiva investigar como o discurso multimodal digital sustenta a construção de argumentos matemáticos voltados à sustentabilidade e justiça socioambiental. A investigação parte da compreensão de que desastres socioecológicos mobilizam a produção de discursos críticos e que a matemática pode atuar como ferramenta argumentativa para sustentar tais discursos, especialmente quando inserida em práticas educativas que buscam articular conhecimento, ética e justiça social.

O presente estudo se fundamenta no construto teórico dos Seres humanos-com-mídias (SHCM) (Borba & Villarreal, 2005), compreendendo o conhecimento como produto de uma ação coletiva entre humanos e mídias, em que ambos se constituem mutuamente na produção de discursos (Carvalho, 2023). Nesse contexto, os discursos digitais — produzidos com câmeras, softwares de edição, computadores e outras tecnologias — são multissemióticos e multimodais, compreendidos como conhecimentos situados social e culturalmente, conforme os princípios da Semiótica Social. Eles emergem de aspectos concretos da realidade e são atravessados por contextos que influenciam a construção de significados.

A matemática, nesse cenário, aparece como linguagem de argumentação inserida em textos digitais dialógicos, fundamentados em múltiplos modos de significação, conforme as ideias de Charaudeau (2014). Nos vídeos submetidos ao FVDEM², essa linguagem se manifesta de maneira integrada aos recursos visuais, sonoros, verbais e narrativos, configurando um discurso digital complexo. Assumindo essa perspectiva, objetivamos explorar como o discurso multimodal digital, entendido como substrato da argumentação, manifesta-se no vídeo *Mar de Lama*³ e contribui para

² <https://www.festivalvideomat.com>

³ Disponível em: <https://acesse.one/CG6ei>. Acesso em 20 mar. 2025.

a construção de argumentos matemáticos sobre a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

1. Fundamentação teórica

Partimos da pedagogia de Paulo Freire (1982), que entende a educação como prática de liberdade e leitura crítica do mundo. Nesse sentido, argumentar matematicamente sobre problemas socioambientais não é apenas operar com dados e fórmulas, mas produzir sentidos engajados, que nascem da escuta, da denúncia e do anúncio de outros mundos possíveis.

Nesse processo, o discurso multimodal ganha centralidade. Segundo O'Halloran (2004; 2005), a Análise do Discurso Multimodal (ADM) permite compreender como diferentes recursos semióticos — como linguagem verbal, imagens, gráficos, sons, gestos e espaços — articulam-se em sequências de significação. Esses modos não apenas complementam, mas constroem conjuntamente o argumento. O vídeo, como artefato multimodal, não transmite uma mensagem preexistente: ele a *constrói*, tornando o discurso digital um espaço ativo de produção de conhecimento matemático contextualizado.

Para compreender essa produção discursiva, recorreremos ao construto SHCM, Borba e Villarreal (2005), que entende o conhecimento como resultado da interação entre sujeitos e tecnologias digitais. Essa perspectiva já deslocava a centralidade do humano isolado e enfatizava o papel ativo das mídias na constituição dos saberes. Posteriormente, Carvalho (2023, p. 136) atualiza esse entendimento ao afirmar que seres humanos-com-mídias *produzem discursos coletivamente*. Essa formulação evidencia a coautoria entre humanos e tecnologias na construção de significados, indicando que a produção discursiva — como a elaboração de vídeos digitais — é um processo compartilhado, no qual os recursos midiáticos não são apenas suportes, mas agentes ativos na constituição dos argumentos. Assim, ao produzir um vídeo como *Mar*

de Lama, os estudantes não apenas representam ideias matemáticas, mas as constroem com e por meio das mídias digitais.

A Semiótica Social (Halliday, 1978; O'Halloran, 2005; Kress & van Leeuwen, 2001) reforça essa visão ao considerar que os signos são sociais, históricos e politicamente mobilizados. Ou seja, toda escolha de linguagem — seja ela visual, verbal, sonora ou corporal — carrega valores, posicionamentos e disputas simbólicas. No caso do vídeo analisado, as escolhas semióticas não são neutras: elas operam no campo da crítica, da denúncia e da mobilização por justiça socioambiental, tecendo argumentos matemáticos com base em experiências vividas e dados reais. Nesse contexto, compreendemos que a argumentação constitui uma prática textual orientada à persuasão e à construção de sentidos (Charaudeau, 2014). Assim, o vídeo é dialógico e por natureza internacional (Carvalho, 2023), isso favorece uma argumentação interlocutiva.

Além disso, assim como no discurso, diferentes formas de linguagem visual afetam como o conteúdo é percebido e interpretado (Van Leeuwen, 2006), pois a argumentação não se limita ao texto verbal. As imagens, os sons e os recursos visuais podem ser organizados de forma a manipular percepções, provocar emoções e construir contextos de interpretação que favorecem determinadas teses. Isso implica reconhecer que o discurso multimodal não é apenas um apoio à argumentação — ele é a própria argamassa argumentativa. A matemática, nesse caso, deixa de ser um conjunto abstrato de signos e passa a operar como linguagem visual, simbólica e social, integrando-se à construção crítica de sentidos sobre o mundo.

Por fim, a noção de socioecologia (Coles et al., 2024) amplia o escopo da análise ao propor uma visão integrada entre o social e o ecológico. A socioecologia compreende que os processos humanos estão em constante relação com os não-humanos (como rios, lama, minérios, florestas) e que esses vínculos são mediadores tanto da vida quanto da destruição. Ao articular dados matemáticos a contextos ecológicos, os vídeos

analisados tornam visível essa rede de interdependência e, assim, contribuem para formar uma consciência crítica sobre os impactos socioambientais.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, orientada pela perspectiva discursiva e sociocultural da linguagem. O corpus é o vídeo *Mar de Lama*, produzido por estudantes do 6º ano de uma escola pública de Belo Horizonte-MG, no contexto de um projeto de modelagem matemática desenvolvido após o rompimento da barragem da Mina Córrego do Feijão, em Brumadinho (2019). O vídeo foi compartilhado nas redes sociais e apresentado no FVDEM, mobilizando diferentes públicos por meio de uma linguagem sensível, crítica e engajada.

A análise se fundamenta na Análise do Discurso Multimodal sistêmico-funcional (O'Halloran, 2004; 2005), que permite compreender como os diferentes recursos semióticos — verbais, visuais, sonoros, matemáticos e narrativos — se articulam para construir significados. As sequências discursivas, organizadas em momentos narrativos, foram estruturadas com base na proposta metodológica de Carvalho (2023), inspirada na lógica dos enredos carnavalescos, nos quais alas temáticas se articulam para compor uma narrativa em partes, revelando pontos de inflexão e núcleos argumentativos. Utilizou-se o procedimento de transcrição multimodal (Taylor, 2013), combinando a seleção de frames, a descrição dos elementos audiovisuais e a interpretação crítica dos recursos matemáticos e discursivos mobilizados. Foram observadas estratégias como o uso de gráficos, legendas, maquetes, trilhas sonoras e elementos de fala, bem como suas articulações com conteúdos matemáticos e posicionamentos sociopolíticos.

A abordagem metodológica assume a produção do vídeo como resultado de uma prática coletiva, na qual os estudantes atuam como SHCM (Borba & Villarreal, 2005;

Carvalho, 2023), cocriando significados mediados por tecnologias digitais. A análise respeitou o contexto sociopolítico e afetivo da produção, reconhecendo os estudantes como sujeitos epistêmicos e produtores de denúncia. Essa escolha se justifica pela natureza multimodal, situada e crítica do vídeo, que demanda uma leitura atenta às materialidades discursivas e às formas pelas quais a matemática é mobilizada como linguagem de resistência e compromisso social.

2. Análise do vídeo *Mar de Lama*

O vídeo *Mar de Lama* é uma produção desenvolvida por estudantes do 6º ano como uma resposta crítica a um desastre ecológico, evidenciando a potência da modelagem matemática na Educação como ferramenta de leitura e intervenção sobre o mundo. O título anuncia um deslocamento semântico: a expressão *Mar de Lama* une dois termos com sentidos opostos — o “mar”, comumente associado à natureza, imensidão e vida, e a “lama”, carregada de conotações de destruição, poluição e resíduos. Essa combinação instiga o espectador e antecipa o tom de denúncia e reflexão do conteúdo.

A narrativa do vídeo transita entre a linguagem emocional e racional, mobilizando dados concretos, como mapas e estatísticas, ao lado de imagens fortes que documentam os impactos visíveis da mineração desregulada. Essa sobreposição de discursos não apenas informa, mas também busca tocar emocionalmente o público, promovendo empatia e senso de urgência. Tal narrativa foi segmentada em 5 momentos. O Quadro 1 ilustra o momento 1:

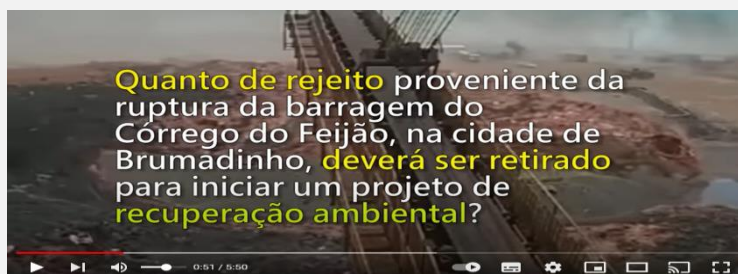
Quadro 1–Transcricao Multimodal

Frames	Transcrição do modo fala
	Não são apenas números sem contextos! ... Foi uma tragédia!" e se posicionam criticamente ao fazer uma problematização da realidade. <i>Vejamos a transcrição da linguagem oral: São 5.330.000 metros cúbicos. É 57 hectares, não? Não são apenas números sem contextos. Você sabe quanto vale isto? Isso valeu muitas vidas! Muita destruição! E muitas histórias. Foi uma tragédia! Somos mineiros das minas gerais, não vamos nos calar!</i>

Fonte: adaptado de Carvalho (2023)

O momento I é marcado por uma sequência de cenas caracterizada pela *responsabilidade coletiva sobre a realidade* (00'– 20"), expressada no discurso dos estudantes. Aqui, o dado matemático não é neutro. Ele é inserido com entonação e imagem de fundo que sugerem urgência e negligência. O discurso se torna um ato de acusação. Vamos à Figura 1 que elucida o momento 2:

Figura 1 – Codificação temática



Fonte: adaptado de Carvalho (2023)

Aqui, é feita a *enunciação do contexto de situação* (21" – 56") por meio de vídeos curtos inseridos como partes do vídeo que retratou cenas reais do momento em que ocorreu a ruptura da barragem. Um elemento central nesse momento é a pergunta investigativa. Ela atua como motor argumentativo — problematiza a realidade, ativa o raciocínio matemático com propósito crítico e envolve o espectador eticamente. Mais do que iniciar o cálculo, ela estrutura a narrativa, mobilizando a matemática como linguagem de denúncia e de engajamento socioambiental. Agora, atentamos à Figura 2 que evidencia o momento 3:

Figura 2 – Multiplicidade de Canais



Fonte: Carvalho (2023, p. 247)

O momento 3 se constitui de cenas com estilo *Styleframe*, que associa o conceito à imagem, completando-se na construção dos significados. Nessa sequência, SHCM produzem um discurso em que observamos uma *simulação da realidade envolvendo conhecimentos prévios e desenvolvimento de novos saberes* (57' – 3'17").

Essa simulação da realidade, especialmente com o uso de vídeos reais, imagens de satélite, maquetes físicas e mapas topológicos, promove um movimento cognitivo e político que potencializa a argumentação crítica. Ao acessar o fenômeno da lama por diferentes canais, os estudantes não apenas observam, mas produzem conhecimento matemático situado (Coles et al., 2024).

As fotos e vídeos em situação real mobilizam uma linguagem sensível que convoca à empatia. As visualizações via satélite deslocam o olhar para uma compreensão técnica e espacial, contextualizando o desastre em termos matemáticos. Já as maquetes e os mapas topológicos colocam os estudantes como agentes modeladores da realidade, usando a matemática como linguagem de denúncia, integrando matemática ao socioecológico.

A combinação desses recursos faz emergir uma argumentação que entrelaça emoção e razão, narrativa e número, imagem e conceito. Como destaca Carvalho (2023), esse discurso multimodal não apenas apoia a argumentação — ele a constitui. Assim, ao dominar diferentes formas de representar a lama, os estudantes exercitam sua

capacidade crítica de ler e reescrever a realidade, revelando o potencial transformador da Educação Matemática engajada com a justiça socioambiental (Feire, 1982).

Ainda previsto na simulação, o cálculo de uma área não regular se desenvolve por meio de uma noção de integralidade, como mostra a transcrição multimodal da linguagem oral e um frame representativo para integralizar uma área irregular, expresso no Quadro 2.

Quadro 2 –Transcricao Multimodal

Frame	Transcrição do modo fala
	<i>...Sabemos calcular a área de quadrados, como calcular essa área esquisita? Cada grupo escolheu a área de um quadrado para preencher a área da cota estudada. Quando não era mais possível, utilizaram a estratégia de usar a metade do quadrado anterior para preencher os espaços não contemplados ainda no preenchimento em curso. Novamente, repetia o processo com áreas $\frac{1}{4}$ de área da área anterior até se obter o preenchimento de toda área e assim, sucessivamente.</i>

Fonte: adaptado de Carvalho (2023)

O momento 4 é marcado pela *Matemática em ação – Número no contexto (3'18" – 4'42")*, produto de uma simulação do cálculo aproximado de integração de uma área não regular, possibilitando obter a quantidade de lama que deveria ser extraída da região comprometida – ver Quadro 3.

Quadro 3 – Transcrição Multimodal

Frames	Transcrição do modo fala
	Com os dados do nosso trabalho esperamos ajudar os moradores de Brumadinho, mas como? Reivindicar das autoridades estratégias para uma recuperação ambiental. Para ter uma recuperação ambiental precisamos de retirar a lama de lá! Por exemplo, colocar numa pilha de rejeito...? Será que as autoridades vão fazer isso?

Fonte: adaptado de Carvalho (2023)

Por fim, o momento 5 expressa uma *responsabilidade intelectual e social na promoção da justiça social* (4'42" – 5'50"), quando o enredo expressa o interesse dos estudantes em ajudar os moradores de Brumadinho, reivindicando a atitude das autoridades para uma recuperação ambiental, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 –Transcrição Multimodal

Frame	Transcrição do modo fala
	Com os dados do nosso trabalho esperamos ajudar os moradores de Brumadinho, mas como? Reivindicar das autoridades estratégias para uma recuperação ambiental. Para ter uma recuperação ambiental precisamos de retirar a lama de lá! Por exemplo, colocar numa pilha de rejeito...? Será que as autoridades vão fazer isso?

Fonte: adaptado de Carvalho (2023)

Considerações finais

A análise do vídeo *Mar de Lama* evidencia que a produção de discursos multimodais no contexto escolar pode se constituir como uma prática pedagógica crítica, situada e socialmente engajada. Longe de ser apenas um suporte estético ou

técnico, o discurso multimodal é o próprio tecido da argumentação: nele se entrelaçam dados, imagens, sons, narrativas e linguagens matemáticas que, ao dialogarem com o mundo, sustentam posições éticas e políticas frente à crise socioambiental.

Os sujeitos escolares, ao mobilizarem tecnologias digitais, saberes matemáticos e experiências vividas, demonstram ser capazes de produzir discursos potentes, atravessados pela denúncia e pela esperança. Argumentam não apenas com números, mas também com emoção, memória e imaginação. Como ensinou Paulo Freire, argumentar é fazer política com linguagem — é se inscrever no mundo com responsabilidade e desejo de transformação. Essa forma de argumentação que emerge do vídeo configura uma verdadeira resistência educativa. Quando a escola se recusa a tratar a matemática como neutra e passa a integrá-la a uma leitura crítica do mundo, transforma-se em espaço de formação ética, estética e cidadã. Nesse movimento, os estudantes se tornam autores de sentidos e agentes ativos de transformação social.

Este estudo também contribui metodologicamente ao evidenciar como a análise de vídeos escolares, sob a perspectiva da ADM, articulada à noção de Seres humanos-com-mídias, pode revelar práticas discursivas e engajadas no ambiente escolar. A análise se debruça sobre um único vídeo, o que não esgota a diversidade de experiências possíveis nesse campo: abre-se um horizonte promissor para investigações futuras que articulem educação matemática crítica, práticas multimodais e contextos locais de resistência, sobretudo em territórios marcados por desigualdades e desastres socioambientais.

Referências

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. *Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking*: Information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization. Cham: Springer, 2005.

CARVALHO, G. S. *Festival de vídeos digitais e educação matemática crítica*. 2023. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/250946>. Acesso em: 02 dez. 2024.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Vários tradutores. 2 ed. 2imp. São Paulo: Contexto, 2014.

COLES, A.; SOLARES-ROJAS, A.; LE ROUX, K. Socio-ecological gestures of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, v. 116, p. 165–183, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10649-024-10318-4>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

O'HALLORAN, K. L. *Mathematical discourse: language, symbolism and visual images*. London: Continuum, 2005.

O'HALLORAN, K. L. Visual semiosis in film. In: *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*, p. 109-130. Add publisher, 2004.

TAYLOR, C. J. Multimodality and audiovisual translation. In: GAMBIER, Y.; VAN DOORSLAER, L. (eds.). *Handbook of Translation Studies*, v. 4, p. 98-104, 2013.

VAN LEEUWEN, T. *Towards a semiotics of typography*. Information design journal, v.14, n. 2, p. 139-155, 2006.

8 DE JANEIRO: MANIFESTAÇÃO OU TERRORISMO? UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Isabel Rocha Gonzaga¹

Resumo: A narração do 8 de janeiro pela mídia brasileira ganhou proporções polarizadas. Alguns jornais afirmaram tratar-se de um ato legítimo de manifestação, como a Jovem Pan News, enquanto outros nomearam-no terrorismo, conferindo-lhe um caráter criminoso, como o G1. Neste contexto político, torna-se interessante reconhecer as estratégias de qualificação do acontecimento em polêmica com outras formas de enunciação, o que pode ajudar a compreender a racionalidade discursiva e argumentativa da direita e da esquerda brasileiras, as quais se constroem na confrontação polêmica uma com a outra. Por meio de um aparato teórico que une a reflexão sobre retórica (Angenot; Seixas) e os conceitos de manifestação e terrorismo segundo a Constituição Brasileira, observaremos, neste trabalho, como tais palavras-conceito, externalizadas por sujeitos em espaços socioideológicos contraditórios, extrapolam os limites linguísticos e nos permitem identificar as racionalidades envolvidas no ato enunciativo em questão, para ver se, de fato, lhe são adequadas ou não.

Palavras-chave: 8 de janeiro; retórica; discurso; enunciação.

Abstract: The Brazilian media's portrayal of January 8th has taken on polarized proportions. Some newspapers, such as Jovem Pan News, have stated that it was a legitimate act of protest, while others, such as G1, have called it terrorism, giving it a criminal character. In this political context, it is interesting to recognize the strategies for qualifying the event in a polemic with other forms of enunciation, which can help us understand the discursive and argumentative rationality of the Brazilian right and left, which are constructed in polemical confrontation with each other. Through a theoretical framework that combines reflection on rhetoric (Angenot; Seixas) and the concepts of protest and terrorism according to the Brazilian Constitution, we will observe in this paper how such concept-words, externalized by subjects in contradictory socio-ideological spaces, go beyond linguistic limits and allow us to identify the rationalities involved in the enunciative act in question, to see whether they are, in fact, appropriate or not.

Keywords: january 8th; rhetoric; speech; enunciation.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

No dia 8 de janeiro de 2023, um grupo de pessoas inconformadas com o resultado das eleições presidenciais de 2022, que sagrou Luís Inácio da Silva (Lula) presidente do Brasil pela terceira vez, realizou atos de vandalismo e depredação do patrimônio público ligado às sedes dos Três Poderes na capital brasileira. Tal acontecimento, cujas proporções marcaram negativamente a história do país, dividiu opiniões acerca de suas motivações e significado. Embora o 8 de janeiro seja um acontecimento recente, a realidade bipolar do Brasil é uma marca de nossa política há já algum tempo. Desde as eleições presidenciais de 2018, é nítida a polarização da nação em dois extremos, os quais denominamos informalmente de “direita” e “esquerda”. Consequentemente, tais atribuições usadas nas conversas cotidianas do brasileiro estenderam-se para a produção dos textos jornalísticos que se dedicam a narrar os eventos políticos do país.

Sobre o 8/1, alguns jornais, mais inclinados à direita, como o Jovem Pan News, descreveram-no como atos de manifestação e qualificaram seus participantes como manifestantes, atribuindo ao evento um caráter legítimo de protesto. Em contrapartida, outros jornais e autoridades políticas, como o próprio ministro do STF, Alexandre de Moraes, e o atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, pertencente à esquerda, usaram o termo terrorismo para nomear o ocorrido, imputando-lhe uma natureza criminosa e exigindo aos seus partícipes o cumprimento das devidas punições. Sendo assim, no presente trabalho, ao analisar o uso destas duas escolhas lexicais pela mídia brasileira, isto é, manifestação e terrorismo, aplicaremos a expressão *palavra-conceito* (Angenot, 2013) para nos referirmos a elas. Segundo Seixas (2019, p. 213), “O uso do binômio palavra-conceito não poderia, nesse sentido, ser mais adequado, visto que se trata aqui da análise de uma palavra política, objeto de polêmica, de um conceito político extremamente ‘belicoso’. A palavra política, assim como a própria política em si (...) é lugar de conflito.”

Nesse sentido, é interessante lembrar que a expressão da realidade bipolar do Brasil por meio de duas palavras-conceito que se opõem discursivamente é um fenômeno recorrente no país. Vimos, por exemplo, isso ocorrer tempos atrás com a disputa polêmica entre os posicionamentos sobre o “impeachment” ou o “golpe” que encerrou antecipadamente o mandato da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016. Seixas (2019), em sua tese de doutorado, fala do processo de construção lógico-argumentativa das narrativas do *impeachment* (favoráveis ao processo de impedimento) e do *golpe* (contrários ao mesmo processo). Segundo ele, “os sentidos possíveis de serem depreendidos de golpe e de impeachment dependem de uma gama extensa de variáveis não só semânticas, mas também contextuais em termos comunicativos, políticos e históricos e, portanto, discursivos.” (Seixas, 2019, p. 214, 215). Da mesma forma, manifestação e terrorismo também exigem uma clara distinção semântico-discursiva.

Essa bipolaridade política também acontece na polêmica entre “ocupação” e “invasão” no que diz respeito ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Sobre isso, Fernandes (2007, p.13) afirma que “Tais substantivos são constantemente encontrados em reportagens e/ou entrevistas que versam sobre os movimentos dos trabalhadores rurais Sem-Terra e revelam diferentes discursos que se opõem e se contestam. (...) As escolhas lexicais e seu uso revelam a presença de ideologias que se opõem, revelando igualmente a presença de diferentes discursos, que, por sua vez, expressam a posição de grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema.” Logo, tomando-se tais exemplos como motivação para a presente discussão, neste trabalho também observaremos como a escolha de manifestação e terrorismo carregam em si cargas ideológicas definidas e buscam manipular o interlocutor com suas estratégias discursivas mediante fenômenos que chamamos de retórica da qualificação e contrato enunciativo, usando como principais teóricos Angenot (2019) e Seixas (2019). Além disso, refletiremos sobre o perigo do abuso conceitual destes termos na tentativa de manipulação ideológica por determinados grupos de interesse.

1 Retórica da qualificação e contrato enunciativo

Inicialmente, compreendemos que manifestação e terrorismo foram palavras-conceito escolhidas para qualificar um mesmo evento. Este fenômeno de aplicação de palavras com as quais se classifica, designa e polariza a esfera pública em dois campos é chamado de *retórica da qualificação* (Angenot, 2018). De acordo com Seixas (2019), trata-se de um regime jurídico-enunciativo que estabelece um contrato de direitos, deveres e responsabilidades de maneira equivalente para ambas as partes de uma determinada situação comunicativa, sobre a qual se refere uma ou mais palavras em questão.

Desse modo, fica claro que o aceite de um vocábulo para qualificar uma situação acaba por endossar a culpa e as conclusões que decorrem dele, ou seja, “trata-se de categoremáticas que são, em si mesmos, uma argumentação completa, ou melhor, que permitem a economia no ato de intimidar.” (Angenot, 2019, p. 162). Sendo assim, não se trata apenas de qualificar uma situação comunicativa, mas de entender que o uso de uma palavra-conceito dentro de uma polêmica é capaz de trazer uma série de argumentos unilaterais que fundamentam tal escolha. A partir disso, estabelece-se um contrato enunciativo do qual decorre um regime comunicativo específico, isto é, uma sequência de argumentos pertinentes àquele contrato:

Nesse sentido, o regime jurídico de enunciação deve ser compreendido como um ato que coloca as duas partes de uma relação diante de um contrato, pelo qual ambas as partes têm funções e papéis a assumir no processo linguístico. Segundo Charaudeau (2008), esse contrato deve ser compreendido como um conjunto das competências do sujeito comunicante, e tal noção pressupõe que haja um acordo entre os indivíduos acerca das representações linguísticas instituídas pelo corpo de práticas sociais. (Seixas, 2019, p. 211)

Assim, aplicando-se os conceitos de retórica da qualificação e contrato enunciativo ao contexto do 8/1, tem-se que a escolha de “manifestação” para qualificá-lo traz consigo uma gama de interpretações implícitas, como a de que ele foi constituído de atos legítimos perante a lei, como um simples protesto, o que, consequentemente,

torna seus participantes inculpáveis. Ademais, há o entendimento de que os sujeitos que se apropriaram deste termo compactuam com os atos de vandalismo e, possivelmente, partilham do mesmo viés ideológico, isto é, da extrema-direita.

Por outro lado, os sujeitos que atribuem ao 8/1 a qualidade de “terrorismo” pautam-se na defesa de que houve a prática de crimes, como tentativa de abolição do Estado Democrático de Direito, organização criminosa, dano qualificado, violência, ameaças e furtos. Por conseguinte, esse grupo exige que seus executores sofram as devidas punições segundo as leis referentes a tais crimes. Assim, fica evidente que a “simples” atitude de chamar os participantes do 8 de janeiro de manifestantes ou de terroristas já implica designações inocentes ou infradoras, trazendo consigo a validação ou a rejeição àqueles atos, respectivamente, bem como inferindo as posições políticas e ideológicas às quais os sujeitos enunciadore pertencem. Aqui, é válido destacar que

O contrato estabelecido em um regime de qualificação diz respeito, na verdade, às condições semântico-argumentativas de enunciação a partir de uma palavra-conceito específica dentro de um discurso, sobretudo quando falamos de polêmica. Isso porque a polêmica, em boa parte das vezes, resume-se a como se classifica e se qualifica algum objeto ou fenômeno no mundo. (Seixas, 2019, p.341)

Portanto, verifica-se que, na retórica da qualificação, uma única palavra-conceito, ao resumir uma série de argumentos, pode assumir um sentido completo dentro de uma determinada situação comunicativa, servindo de ataque e intimidação ao grupo adversário, como bem disse Angenot (2019).

2 Análise discursiva

2.1 Manifestação

Semanticamente, manifestação é a expressão pública de sentidos ou opiniões coletivas. Seu valor pragmático e discursivo, no entanto, é densamente energizado por sentidos oriundos de polêmicas políticas diversas na história nacional recente. No contexto do 8/1, a palavra “manifestação” recobre semanticamente a de “protesto”,

estando positivamente carregada em termos axiológicos, afinal, em um Estado Democrático de Direito, o protesto, isto é, a manifestação é um direito legítimo dos cidadãos.

Se é bem verdade que, em termos jurídicos, o artigo 220 da Constituição Federal de 1988 garanta a livre manifestação de pensamento e expressão sem que o manifestante deva sofrer qualquer restrição, é também verdade que tais manifestações devem respeitar a ordem, a paz pública e os valores da República. Entretanto, o ataque à Praça dos Três Poderes rompeu com os aspectos pacíficos e ordeiros em vários sentidos. Podemos citar, por exemplo, o artigo 359-L: “Tentar, com emprego de violência ou grave ameaça, abolir o Estado Democrático de Direito, impedindo ou restringindo o exercício dos poderes constitucionais” e o artigo 359-M: “Tentar depor, por meio de violência ou grave ameaça, o governo legitimamente constituído.”

Com efeito, a ideia de manifestação se contrasta com os mais de 200 participantes do 8/1 que foram condenados a penas que variam de 3 a 17 anos de prisão, além da cobrança de uma multa de, no mínimo, R\$ 30 milhões pelo STF aos réus de forma conjunta. Logo, quando alguns jornais brasileiros divulgaram notícias que qualificaram os atos do 8/1 como “manifestação”, nomeando seus partícipes de “manifestantes”, minguaram – ou melhor, negaram – a responsabilidade dessas ações perante a lei, isentando-os de serem consideradas criminosas – o que, de fato, são –, conferindo-lhes legitimidade como se os atos tivessem obedecido a uma ordenação democrática. Porém, o que se observou, na realidade, nada teve a ver com democracia. Esse caráter violento do 8/1 levou outra gama de veículos midiáticos a qualificarem o evento como terrorismo, repercutindo os atos como criminosos.

2.2 Terrorismo

Semanticamente, convencionou-se que terrorismo é um sistema de governo que se vale do terror ou de revoluções violentas para se concretizar; podendo significar

também a prática de atentados. No Brasil, diferentemente da manifestação pública – que é constitucional e, portanto, democrática –, terrorismo qualifica-se como crime pelo artigo 2º da Lei nº 13.260 de 16/03/2016:

O terrorismo consiste na prática por um ou mais indivíduos dos atos previstos neste artigo, por razões de xenofobia, discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia e religião, quando cometidos com a finalidade de provocar terror social ou generalizado, expondo a perigo pessoa, patrimônio, a paz pública ou a incolumidade pública.

Diante disso, vê-se que a prática de colocar em perigo o patrimônio ou a paz pública por razões políticas não consta na lei antiterrorismo, o que nos leva à conclusão de que, juridicamente, assim como manifestação, este termo também não cabe nessa situação comunicativa para qualificá-la.

Saliente-se que outros termos, com mesmo viés ideológico, foram também usados para representar o evento, como “atos antidemocráticos”, “atos golpistas”, “tentativa de golpe de estado”, “crime de multidão” etc., porém nenhum aparentemente preencheu a mesma carga afetiva negativa como a qualificação terrorismo. Nesse caso, “observa-se um aumento de poder desse meio retórico para pôr fim ao debate, condenando violentamente um adversário, o qual testemunha um neologismo de sucesso imediato, ‘demonização’.” (Angenot, 2019, p.163). Tal efeito, motivado por uma afetividade ideológica, resulta na denúncia da ocorrência de delitos.

3 Abuso conceitual

Um outro fenômeno que vale ser mencionado neste trabalho é o de abuso conceitual, que consiste, basicamente, no uso distorcido ou exagerado de conceitos a fim de persuadir o interlocutor, manipulando-o por meios retóricos ou ideológicos. Para motivar essa discussão, traz-se aqui um caso recente de terrorismo na Nigéria, que aconteceu em 16 de janeiro de 2025:

Uma das unidades do PEPE no estado do Plateau, na Nigéria, foi atacada por terroristas na manhã de hoje. A igreja, que hospeda o PEPE, programa educacional com crianças de 4 a 6 anos, foi atingida e teve o templo e as salas de aula incendiadas. Oito crianças do PEPE

foram assassinadas, assim como 20 pais de crianças assistidas pelo programa. Dez crianças ficaram órfãs. O ataque foi à comunidade cristã na localidade e o PEPE se destaca por ser uma ação de educação, o que é contra os preceitos dos grupos radicais islâmicos da região. Seu pastor foi ferido e precisou se submeter a uma cirurgia. Estamos providenciando o envio de recursos para atender as 40 famílias que têm crianças atendidas pelo PEPE. A ajuda incluirá a doação de cestas básicas e material para recuperar o patrimônio da igreja.

Se aplicarmos a lei brasileira de antiterrorismo nesse acontecimento da Nigéria, o caso, inquestionavelmente, se qualifica como terrorismo por tratar-se da morte de pessoas por razões religiosas. Quando colocados em uma balança, o 8 de janeiro no Brasil e o 16 de janeiro na Nigéria não se equilibram. De um lado, temos a destruição de bens materiais de uma nação; de outro, a destruição de vidas e famílias. Naquele, há possibilidade de restituição mediante recursos financeiros; enquanto neste, as vidas que se perderam jamais voltarão.

Logo, não parece lógico que os danos e as perdas de um evento e de outro sejam comparados entre si, visto que há uma enorme distância entre seus efeitos. Sendo assim, por que seria justo usar a mesma palavra, terrorismo, para qualificá-los? Referir-se ao 8 de janeiro e ao 16 de janeiro de maneira equivalente não os colocaria em posição de igualdade? Chamar o que aconteceu no Brasil de terrorismo parece atribuir às vidas brutalmente perdidas na Nigéria o mesmo valor e importância do conjunto de concreto e objetos que foram violados na capital brasileira. Assim, vemos como o abuso conceitual confirma o fato de que o poder e a ideologia são, na verdade, veiculados e mantidos não por fatos e dados, mas pela linguagem e pelo discurso.

Considerações finais

Manifestação e terrorismo são, portanto, palavras-conceito que revelam discursos socioideológicos e políticos específicos que, usados exteriormente a um contexto, não carregam, sozinhos, ideologia alguma, mas convertem-se em enunciados polemicamente carregados de ideologia ao serem apropriados por sujeitos de

determinados grupos sociais e políticos de territórios antagônicos em atos enunciativos (como nos jornais dos quais esses termos foram retirados). A ideologia, por assim dizer, inscreve o indivíduo como sujeito e habilita-o a ser um elo construtor de sentido, o que a torna elemento inerente e necessário à formação do discurso. Esse fenômeno polêmico, por sua vez, revela uma retórica da qualificação, pois, na medida em que manifestação e terrorismo são enunciados, uma série de lógicas argumentativas e semântico-discursivas se seguem, dividindo o espaço público em topografias políticas antagônicas.

Referências

ANGENOT, Marc. Fascismo, populismo: as utilizações contemporâneas de duas categorias políticas nas mídias. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 16, n. 1, p. 244-273, 11 set. 2018.

ANGENOT, Marc. A retórica da qualificação e as controvérsias de rotulagem. Tradução: Rodrigo Seixas. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 18, p. 151-170, abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias**. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

OPERAÇÃO Lesa Pátria prendeu 1.393 em flagrante e confiscou R\$ 25 milhões de manifestantes do 8/1. **Jovem Pan**, São Paulo, 8 de jan. de 2024. Disponível em: <<https://jovempan.com.br/noticias/politica/operacao-lesa-patria-prendeu-1-393-em-flagrante-e-confiscou-r-25-milhoes-de-manifestantes-do-8-1.html>> Acesso em: 5 de ago. de 2024

SEIXAS, Rodrigo. **Entre a retórica do impeachment e a do golpe: análise do conflito de lógicas argumentativas na doxa política brasileira**. 2019. 427p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte.

TERRORISMO em Brasília: o dia em que bolsonaristas criminosos depredaram Planalto, Congresso e STF. **g1**, São Paulo, 8 de jan. de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/08/o-dia-em-que->

[bolsonaristas-invadiram-o-congresso-o-planalto-e-o-stf-como-isso-aconteceu-e-quais-as-consequencias.ghtml](#)> Acesso em: 5 de ago. de 2024.

TRAGÉDIA no PEPE Nigéria. **Redação JMM**, Rio de Janeiro, 16 de jan. de 2025. Disponível em: <https://missoesmundiais.com.br/noticias/africa/884-tragedia-no-pepe-nigeria>
Acesso em: 17 de maio de 2025.

DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO VISUAL EM TEXTOS MIDIÁTICOS

Ivandilson Costa¹

Resumo: É possível conceber a argumentação como uma atividade dialógica, afetiva, suscetível de angariar a adesão de um auditório, a partir da qual um orador escolhe e articula argumentos em função de uma estratégia. Uma tal perspectiva se ancora à argumentação dialogal e interacional (Damasceno-Morais, 2019). O presente estudo se propõe a examinar as formas de estruturação e funcionamento da argumentação visual em textos jornalísticos, ancorados em uma plataforma digital. A Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001; 2003; Wodak, 2004; Magalhães; Martins; Resende, 2017), vem amparar uma proposta tal, quanto às necessidades de compreensão do discurso e sua relação com as práticas sociais, especialmente quando focalizadas concepções como ideologia, poder e hegemonia. Fundamenta-se ainda a proposta em abordagem que busquem amparar uma integração entre pressupostos sobre argumentação (Breton, 2003; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996; Damasceno-Morais, 2019; Fairclough; Fairclough, 2012) e design visual (Kress; Van Leeuwen, 2006; O'halloran, 2011; Almeida, 2008). Metodologicamente, a pesquisa se enquadra em uma proposta qualitativa de caráter interpretativista e documental (Denzin; Lincoln, 2006; Mason, 2002; Bauer; Aarts, 2008). No que diz respeito ao delineamento da pesquisa, nossa proposta emprega o levantamento por amostragem, para o que tomam-se exemplares do gênero postagem (*post*), relativos ao tratamento que a página da revista *Veja* concede a temas sobre o terceiro mandato do governo Lula. Espera-se, com efeito, integrar os estudos da argumentação ao exame do aparato visual em textos de mídia, além de fomentar o desenvolvimento de práticas de letramentos sociais, especialmente as de multiletramentos, considerando o binômio novas mídias/novos letramentos, pelo advento de novas tecnologias de informação e comunicação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Barton; Lee, 2015; Rojo, 2018).

Palavras-chave: análise do discurso; texto midiático; design visual; argumentação.

Abstract: Argumentation can be conceived as a dialogical, affective activity, capable of gaining the support of an audience, from which a lecturer chooses and articulates arguments based on a strategy. Such a perspective is anchored in dialogical and interactional argumentation (Damasceno-Morais, 2019). This study aims to examine the ways in which visual argumentation is structured and functions in journalistic texts,

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

anchored in a digital platform. Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001; 2003; Wodak, 2004; Magalhães; Martins; Resende, 2017) supports such a proposal, regarding the needs of understanding discourse and its relationship with social practices, especially when focusing on concepts such as ideology, power, and hegemony. The proposal is also based on an approach that seeks to support an integration between assumptions about argumentation (Breton, 2003; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996; Damasceno-Morais, 2019; Fairclough; Fairclough, 2012) and visual design (Kress; Van Leeuwen, 2006; O'halloran, 2011; Almeida, 2008). Methodologically, the research fits into a qualitative proposal of an interpretivist and documentary nature (Denzin; Lincoln, 2006; Mason, 2002; Bauer; Aarts, 2008). Regarding the research design, our proposal uses a sampling survey, for which we take examples of the post genre, related to the treatment that the *Veja* magazine page conceives to themes about the third term of the Lula government. In effect, we hope to integrate the studies of argumentation with the examination of the visual apparatus in media texts, in addition to fostering the development of social literacy practices, especially those of multiliteracies, considering the binomial new media/new literacies, due to the advent of new information and communication technologies (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Barton; Lee, 2015; Rojo, 2018).

Keywords: discourse analysis; media texts; visual design; argumentation.

Introdução

O presente estudo se propõe a examinar as formas de estruturação e funcionamento do aparato visual em postagens da revista de informação *Veja*, na plataforma digital do Instagram, com foco na possibilidade de a organização imagética corresponder ao desenvolvimento de um projeto argumentativo dos textos jornalísticos.

Como teoria de base, a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001; 2003; Wodak, 2004; Magalhães; Martins; Resende, 2017), vem amparar uma proposta tal, quanto às necessidades de compreensão do discurso e sua relação com as práticas sociais, especialmente quando focalizadas concepções como ideologia, poder e hegemonia.

Teorias que deem conta do exame do design visual, sua organização estrutural e funcional (Kress; Van Leeuwen, 2006; O'halloran, 2011; Almeida, 2008), bem como as que lidam com pressupostos sobre a argumentação (Breton, 2003; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996; Damasceno-Morais, 2019; Fairclough; Fairclough, 2012) são aqui fundamentais, para o exercício mesmo de uma proposta de exame que, basicamente vem necessitar de uma integração entre estes dois campos de investigação científica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se enquadra em uma proposta qualitativa de caráter interpretativista e documental (Denzin; Lincoln, 2006; Mason, 2002; Bauer; Aarts, 2008), para o que, no que diz respeito ao seu delineamento, emprega o levantamento por amostragem. Tomam-se, nesse sentido, exemplares do gênero postagem (*post*) de rede social digital, relativos ao tratamento que a página da revista Veja, no Instagram, concede a temas como política, economia, sociedade, sobre o terceiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2023.

Nessa perspectiva, com o trabalho de investigação, espera-se dar passos iniciais ao propósito de integrar os estudos da argumentação ao exame do aparato visual em textos de mídia e, com isso, buscar fomentar as atividades de leitura e produção de textos na escola, desenvolvendo práticas de letramentos sociais, especialmente as de multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Barton; Lee, 2015; Rojo, 2018).

1. Das bases teóricas: questões de discurso, design visual, argumentação

A ACD considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo pesquisas voltadas mais para relações sociais não tão estabilizadas de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, político, de gênero (gender), da mídia. Com isso, os conceitos de ideologia, poder e hierarquia vêm a ser fundamentais para a interpretação ou explicação do texto. A ACD leva em conta, ainda, os pressupostos de que: (a) o discurso é estruturado pela dominação; (b) cada

discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; (c) as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder (cf. Wodak, 2004).

Para a ACD, o discurso é tido como uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros textuais. Isto tem as seguintes implicações (Fairclough, 2001): (a) os indivíduos realizam ações por meio da linguagem; (b) há uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, na exata medida em que o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia; (c) há uma preocupação com os recursos empregados na produção, distribuição e consumo dos textos, recursos sociocomunicativos, porquanto perpassados por discursos e ideologias.

Ao analisar o discurso da mídia, Fairclough (1995) preconiza que, para uma leitura crítica de um texto midiático, o leitor deve se deter às seguintes questões: como o texto está apresentado? Por que foi planejado desse modo e não de outro? Como sua apresentação poderia ter sido construída? Como os textos são produzidos e de que modo eles são interpretados e consumidos? De que processos socioculturais mais amplos o texto faz parte? O conjunto destes questionamentos ampara um desenvolvimento próprio de práticas de letramento crítico e, mais detidamente, de letramento midiático.

Por outro lado, do ponto de vista dos recursos visuais dos textos, temos que os aparatos semióticos são usados para descrever os recursos/modos (por exemplo, visual, auditivo, tátil, olfativo, gustativo, cinestésico) em textos, discursos e eventos, chamados coletivamente de fenômenos multimodais. A multimodalidade, por conseguinte, lida com uma compreensão da comunicação e representação para além da linguagem falada e escrita, apontando para toda uma gama de plataformas de formas comunicação usadas pelas pessoas – imagem, gestos, olhar, postura – e a relação estabelecível entre elas.

Em busca de um postulado que abordasse como se dá a arquitetura dos elementos visuais em construtos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006) conceberam a Gramática do Design Visual (GDV). Baseada em pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday, ela prevê que o aparato visual, tal como se concebe quanto à linguagem verbal, trabalha com formas próprias de representação, lida com relações entre participantes do evento sociocomunicativo e opera com relações de significado a partir do modo como se compõem os textos do ponto de vista de sua estruturação e formato.

A GDV procura se ancorar nos padrões metafuncionais da Gramática Sistêmico-Funcional. Em uma primeira instância, a função representacional, derivada da metafunção ideacional, lida com estruturas responsáveis pela construção visual de eventos, objetos, e elementos envolvidos na cena em foco, bem como as circunstâncias em que ocorrem.

A função representacional, segundo os pressupostos da GDV, diz respeito à capacidade de os sistemas semióticos representarem objetos e suas relações com o mundo exterior ao sistema de representação ou nos sistemas semióticos de uma cultura (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Sob outro estrato, do ponto de vista da função interativa, aponta-se para a natureza dos recursos visuais em termos da construção das relações entre quem vê e o que/quem é visto. Para Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens estão relacionadas a dois modos de participantes, participantes representados e participantes interativos.

No que diz respeito a um terceiro aspecto, o da função composicional, tem-se o caráter relativo ao formato e estruturação do texto, apontando para “os significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (Almeida, 2008, p. 12).

Paralelamente a isso, no que tange a questões de argumentação, temos em princípio que considerá-la como uma atividade dialógica, afetiva, suscetível de angariar

a adesão de um auditório, a partir da qual um orador escolhe e articula argumentos em função de uma estratégia, numa perspectiva dialogal e interacional (Damasceno-Morais, 2019).

Breton (2003), que vê a o processo de argumentação com vinculado à comunicação, defende que argumentar não é um ato de convencer a qualquer preço, mas de raciocinar, propor uma opinião aos outros dando-lhes boas razões para aderir a ela. O argumento, por conseguinte, segundo o autor, pode ser apresentado por escrito, pela palavra direta ou indireta ou, o que nos interessa mais de perto, pela imagem.

De Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) podemos tomar a constatação de que, para discernir o uso argumentativo de um termo, é importante conhecer as palavras ou as expressões de que o orador poderia ter-se servido e às quais preferiu a palavra utilizada. É importante frisar que, para os autores, não há naturalidade, no exercício do dizer, que não seja intencional. Faz-se importante, nesse sentido, criar no auditório uma disposição para a ação.

Isto nos leva a um importante postulado no campo do exame sobre a atividade argumentativa, qual seja, aquele voltado para o exercício da argumentação prática, construída a partir de um conjunto de premissas para uma afirmação sobre o que deve ser feito, a favor de determinadas maneiras de agir. Nessa perspectiva, temos que, o objetivo do discurso vem ser o de convencer um público que um dado modo de agir é o mais aplicável, de que um ponto de vista é o mais viável em detrimento de qualquer um outro (Fairclough; Fairclough, 2012; Cirne; Efken, 2023).

No presente trabalho, questionamos se, o que vimos defendendo aqui como mecanismo de argumentação visual nos textos também não estaria vinculado ao funcionamento de uma tal argumentação prática. A seção que segue procura demonstrar a construção da arquitetura textual de um exemplar de mídia, com atenção especial para o modo como se apresentam os elementos do design visual e como isto tem implicações com o exercício do mecanismo argumentativo.

2. Por uma análise da argumentação visual em textos midiáticos

Tomemos o texto do gênero postagem de rede social digital, fig. 1, abaixo.

Fig. 1: Postagem de Veja Retrospectiva, no Instagram



Fonte: *Veja* (página do Instagram), 31 dez. 2024.

Em um conjunto de elementos relativos a componentes da análise visual, podemos constatar que a representação se ancora em um significado representacional conceitual, de processo simbólico atributivo, caracterizado como aquele cujos elementos são moldados como salientes de uma forma ou de outra, por serem, por exemplo, colocados em primeiro plano, através da representação de um detalhe especialmente fino. Eles, como demonstram Kress e Van Leeuwen (2006), vêm ser apontados por meio de um gesto que não pode ser interpretado como uma ação outra senão aquela de ‘apontar o atributo simbólico’ para o observador da imagem. É o que ocorre com a representação, pela escolha do fotograma, que mostra tão somente um aspecto da anatomia da figura representada, com fins de reforçar uma ideia premente, ligada ao sentido de fragilidade, senilidade, pouca confiança.

Defendemos que há na constituição do texto midiático o uso de argumentação com caracteres de design visual. No caso, o emprego do fotograma em que aparece destacadamente um aspecto da cabeça da figura representada do Presidente, tomada

em um ângulo inusitado para os padrões do fotojornalismo, que é a visão traseira, em que se vê em destaque, em ponto centralizado da superfície visual, a imagem de uma sutura cirúrgica, resultado de procedimento de reparação de danos provenientes de um acidente doméstico que aquele havia sofrido. Isto vem amparar, e mesmo reforçar um pressuposto de que se mostra como frágil, como vulnerável a figura do atual presidente, sendo, nesse âmbito, incapaz do enfrentamento da missão de se pôr como candidato viável ao pleito majoritário de 2026, fatos reforçados pelo exame do aparato visual de outras postagens constantes do corpus mais amplo de nossa investigação.

Um dos questionamentos elaborados por Fairclough (1995) sobre a análise do discurso midiático é o de por que o texto está apresentado de um modo e não de outro. Assim, por que a editoria da revista optou por selecionar a imagem de uma cabeça, vista de trás, em que se nota (centralizada na paisagem visual do texto) a figura de uma sutura cirúrgica? Por que o texto, em seu aparato visual, não foi organizado de outro modo? Transpondo para o exercício de uma argumentação visual, podemos constatar que o uso do elemento pictorial, tal como foi posto na constituição da postagem, faz parte de uma escolha consciente por parte do produtor do texto, e de acordo com seus propósitos, seu projeto argumentativo e vale dizer, seus interesses.

Diante disso, há alguns pontos a destacar para esta análise. E isso teria a ver com o outro ponto a ser colocado aqui: o fato que deve ser cada vez mais considerado para uma leitura crítica de produtos de mídia: a construção do jogo de interesses. De acordo com a manutenção dos interesses da editoria midiática e suas filiações sociais, políticas e ideológicas, trabalhar com representações se mostra como crucial para esta empreitada. Daí a elaboração e, por assim dizer, manipulação dos textos, especialmente no que se refere ao aparato da paisagem visual dos construtos. Se utilizar um fotograma sob tais condições pode ser apontado como um argumento débil, isso parece ser diluído no fato de que está muito bem guarnecido pelo jogo de interesses da editoria do veículo

de mídia e do grupo social, político e ideológico do qual faz parte e cujos propósitos defende.

Assim, na tarefa de construção de uma argumentação prática, podemos dizer que a editoria da revista traça uma caracterização de seu público-alvo, aqui instanciados como seu auditório, reconfigurando-o de uma posição de meros leitores para a instanciação de eleitores em pontencial. Procura-se cumprir, portanto, o objetivo de convencer o auditório de que um determinado modo de agir é o mais viável, em um efeito perlocutório tal, ligado immanentemente ao ato de fala da argumentação (Fairclough; Fairclough, 2012; Cirne; Efken, 2023).

Considerações Finais

O presente trabalho tencionou estabelecer um esboço do exame do aparato visual em textos da mídia, a fim de enxergar a constituição do mecanismo argumentativo. O caráter de uma construção visual de premissas conflui para o estabelecimento de uma argumentação prática, considerando a legitimação de objetivos de ação, para o que se vem constatando o ato em que se moldam (e)leitores.

É importante ainda considerar que a leitura de textos seja produzida de modo cada vez mais consciente, crítica e voltada para a construção da cidadania. Foi Breton (2003) quem disse que saber argumentar não é luxo, mas uma necessidade. Isto também pode ser considerado quando a questão é saber interpretar os movimentos argumentativos dos textos.

Compreender a arquitetura visual da argumentação em textos midiáticos vem ser, portanto, uma questão urgente, levando em conta a natureza mesma dos textos que permeiam a sociedade atual, alavancados por uma realidade cada vez mais multissemiótica, o que impulsiona a necessidade de desenvolvimento de letramentos digitais, multiletramentos, letramentos críticos.

Referências

- ALMEIDA, Danielle (Org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa, Ed. UFPB, 2008.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Bauru: EDUSC, 2003.
- CIRNE, Alexcina Oliveira; EFKEN, Karl Heinz. Norman Fairclough para além da perspectiva do modelo tridimensional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 30-43, jul./dez. 2023.
- DAMASCENO-MORAIS, Rubens. As emoções em campo jurídico: o argumento da experiência vivida. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 170-189, jan-abr/2019.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Media discourse*. Londres: Arnold, 1995.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2020.
- KRESS, Gunther; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 2006.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A.; RESENDE, V. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MASON, Jennifer. *Qualitative research*. London: Sage, 2002.
- O'HALLORAN, Kay. Multimodal discourse analysis. In: HYLAND, K.; PALTRIDGE, B. (Ed.). *The Continuum companion to discourse analysis*. London: Continuum, 2011.
- PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 233-243, 2004.

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: UM OLHAR PARA O LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira¹

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo examinar uma proposta didática presente no manual *Multiversos: Língua Portuguesa* (FTD, 2020), especificamente no capítulo “A Opinião”. A justificativa da pesquisa reside na necessidade de compreender como ocorre o ensino da argumentação na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, considerando que, embora os documentos oficiais orientem para práticas de linguagem inseridas em contextos sociais, esse ensino ainda se mostra, muitas vezes, restrito à análise textual e à preparação para exames. O delineamento teórico-metodológico articula a concepção dialógica da linguagem, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente na noção de interação discursiva (Volochinov, 2017), além dos aportes de Azevedo e Tinoco (2019) sobre o ensino da argumentação como prática social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem analítico-interpretativa, com foco na análise de uma sequência didática composta por dois artigos de opinião e cinco questões discursivas. Os resultados preliminares indicam que a proposta favorece a leitura argumentativa e a mobilização de posicionamentos, embora ainda apresente desafios no que se refere à ampliação das práticas argumentativas para além da análise textual, em direção a situações mais efetivas de uso social da linguagem.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; argumentação; livro didático; proposta didática.

Abstract: This paper is an excerpt from an ongoing doctoral research project that aims to examine a didactic proposal presented in the textbook *Multiversos: Língua Portuguesa* (FTD, 2020), specifically in the chapter “Opinion.” The study is justified by the need to understand how the teaching of argumentation occurs in the subject of Portuguese Language in high school, considering that, although official documents recommend language practices connected to social contexts, this teaching is still often limited to textual analysis and exam preparation. The theoretical and methodological framework is based on the dialogic conception of language grounded in the Bakhtin Circle, especially the notion of discursive interaction (Volochinov, 2017), as well as the

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUCSP)

contributions of Azevedo and Tinoco (2019) regarding the teaching of argumentation as a social practice. This is a qualitative research study with an analytical-interpretative approach, focusing on the analysis of a didactic sequence composed of two opinion articles and five open-ended questions. Preliminary results indicate that the proposal encourages argumentative reading and the development of standpoints, although it still presents challenges in expanding argumentative practices beyond textual analysis toward more effective situations of social language use.

Keywords: portuguese language teaching; argumentation; textbook; didactic proposal.

Introdução

O ensino da argumentação na disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Médio, tem sido um desafio constante nas práticas pedagógicas. Embora documentos oficiais como a BNCC (2018) orientem para o trabalho com a argumentação por meio de práticas de linguagem nas diferentes esferas sociais, observa-se que, no cotidiano escolar, esse ensino ainda se encontra frequentemente limitado à interpretação, análise de textos ou à preparação para a redação do ENEM. Esse cenário justifica a necessidade de investigar como os livros didáticos, enquanto instrumentos pedagógicos amplamente utilizados, tratam essa dimensão da linguagem.

O presente artigo tem como objetivo analisar uma proposta pedagógica voltada para o ensino da argumentação, presente no manual didático *Multiversos: Língua Portuguesa* (FTD, 2020), aprovado pelo PNLD 2021 e adotado pelas escolas públicas do estado de Rondônia. A proposta analisada encontra-se no capítulo “A Opinião” e envolve a leitura e discussão de dois artigos de opinião que abordam a mesma questão polêmica: “Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news?”. A partir dessa questão, dois autores, Alessandro Vieira e Eugênio Bucci, discutem a temática, de modo que um se posiciona a favor e o outro contra.

A investigação fundamenta-se em três eixos teóricos: a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, as contribuições de estudiosos da argumentação no

ensino e a abordagem de argumentação assumida pelos autores do manual didático analisado.

1. Referencial teórico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) propõe um ensino de Língua Portuguesa voltado ao desenvolvimento de competências que permitam ao estudante atuar de maneira crítica, reflexiva e responsável em diferentes práticas sociais de linguagem. A Competência Geral 7 estabelece a importância de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. No componente curricular de Língua Portuguesa, a argumentação é tratada como eixo estruturante, devendo ser desenvolvida por meio de práticas de linguagem reais e significativas. Isso implica trabalhar com gêneros discursivos diversos, respeitando os objetivos comunicativos, os interlocutores e os contextos de uso, superando a centralidade do modelo dissertativo-escolar e do treino para exames como o ENEM.

Nessa direção, os estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente os de Bakhtin (2011 [1953]) e Volochinov (2017 [1929]), fundamentam uma concepção de linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico. Para esses autores, o enunciado é sempre produzido na interação verbal e carrega marcas valorativas que expressam posicionamentos. A linguagem, assim, não é neutra nem meramente instrumental, mas construída em contextos de disputa de sentidos. Essa abordagem permite compreender a argumentação como prática discursiva situada, na qual diferentes vozes se confrontam e dialogam. Na escola, isso significa valorizar propostas pedagógicas que levem em conta a natureza dialógica da linguagem, favorecendo a construção ativa de sentidos pelos estudantes, em contextos de interação e posicionamento crítico.

Na perspectiva da teoria da argumentação, Fiorin (2017) destaca que argumentar é uma atividade que se constitui sempre em relação ao outro, visando persuadi-lo a partir de uma construção discursiva fundamentada. Argumentar é, portanto, uma forma de interação que pressupõe a escuta e a consideração de outras vozes, sendo inseparável da dimensão ética do diálogo. Complementarmente, Rui Alexandre Grácio (2010; 2013) defende que a argumentação está na interação, por meio da qual os sujeitos intervêm no mundo, disputando sentidos e exercendo sua cidadania. Ao serem inseridos em atividades argumentativas no contexto escolar, os estudantes devem ser incentivados a reconhecer os diferentes posicionamentos, formular seus pontos de vista e exercer sua voz na interlocução com o outro.

No campo educacional, Isabel Azevedo e Tinoco (2019) ressaltam que o ensino da argumentação deve ir além da aplicação de esquemas formais ou lógicos. Para as autoras, é necessário que as práticas pedagógicas promovam situações concretas de interlocução e problematização, nas quais o aluno possa exercer sua capacidade de argumentar em contextos reais ou simulados. Isso exige do professor a proposição de atividades que articulem o trabalho com gêneros discursivos situados, considerando os objetivos comunicativos, os interlocutores envolvidos e as condições de produção. Tal perspectiva dialoga com os princípios da BNCC para a qual no ensino da argumentação, deve -se priorizar práticas de linguagem em contextos sociais, visando a formação de sujeitos críticos, responsivos e participativos.

2. Metodologia

Este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa, de caráter analítico-interpretativo (Denzin; Lincoln, 2006), cuja ênfase recai na compreensão dos sentidos produzidos nas práticas de linguagem mediadas pelo livro didático. Parte-se do entendimento de que os materiais didáticos não são neutros, mas constituem-se como

produtos discursivos atravessados por concepções de linguagem, ensino, aprendizagem e sujeito.

O corpus da investigação consiste na análise de uma proposta didática localizada no capítulo “*A Opinião*”, entre as páginas 67 e 70 do livro *Multiversos: Língua Portuguesa* (FTD, 2020), organizado por Campos e Oda. Esse manual, aprovado no PNLD 2021, é amplamente utilizado nas escolas públicas de Rondônia e apresenta-se alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), estruturando-se nos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

A proposta selecionada tem como eixo central a leitura e a análise de dois artigos de opinião que debatem a seguinte questão polêmica: “*Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news?*”. Os textos apresentam pontos de vista antagônicos — um dos articulistas se posiciona favoravelmente e o outro, contrariamente à responsabilização das plataformas. A atividade é organizada a partir da leitura desses dois textos e de três questões discursivas e respectivas alternativas que orientam os alunos na análise dos posicionamentos, na identificação dos argumentos mobilizados e na reflexão crítica sobre o tema em debate. Dessa forma, a proposta convida os estudantes não apenas a compreenderem os textos, mas também a construir respostas argumentativas, posicionando-se frente ao problema social em pauta.

A análise concentra-se tanto nos textos dos artigos quanto nas orientações pedagógicas que acompanham a atividade, buscando compreender como são propostos os encaminhamentos para o desenvolvimento da argumentação. O objetivo é verificar se a proposta didática favorece o trabalho com a argumentação como prática discursiva e social, conforme os princípios da BNCC (2018) e da concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011; Volochinov, 2017). Dessa forma, procura-se compreender se as atividades vão além da abordagem estrutural da argumentação, promovendo

efetivamente práticas de linguagem que envolvem o posicionamento, a escuta responsiva e a construção de sentidos em situações reais ou simuladas de interlocução.

3. Análise da proposta didática

A proposta analisada parte da leitura de dois artigos de opinião publicados na seção “Tendências/Debates” do jornal *Folha de S.Paulo*, um a favor e outro contra a responsabilização das redes sociais como forma de evitar a disseminação de fake news. O contexto de publicação dos artigos, em junho de 2020, coincide com a tramitação do projeto de lei de combate às fake news no Congresso Nacional, o que confere relevância social e atualidade ao tema.

As questões propostas aos alunos orientam a leitura a partir de três eixos principais: (i) contextualização da temática, (ii) análise dos posicionamentos dos autores e (iii) reflexão sobre os efeitos de sentido e as estratégias argumentativas utilizadas. Essa organização demonstra uma preocupação em promover a leitura crítica e a compreensão dos sentidos produzidos pelos articulistas.

Outro aspecto relevante da proposta é que ela não se limita à análise dos textos, mas leva os alunos a refletirem sobre possíveis soluções para o problema social em questão. Isso se observa, por exemplo, na última questão, que solicita a identificação da proposta de Bucci para o enfrentamento da desinformação, colocando em pauta que o debate não se esgota na denúncia, mas também na proposição de caminhos possíveis.

Desse modo, a proposta articula leitura, análise crítica e formação cidadã, promovendo a argumentação como uma prática discursiva social, alinhando-se às prescrições previstas na BNCC (2018). Ao trabalhar com textos reais, com temas de relevância social e com a análise de diferentes pontos de vista, a atividade se distancia de práticas escolares que tratam a argumentação de forma apenas estrutural ou formalista. Ela aproxima o ensino da língua do mundo da vida, possibilitando aos alunos compreenderem que argumentar não é apenas organizar ideias de acordo com uma

norma textual, mas tomar posição no mundo, dialogar com outras vozes e construir sentidos na e com a sociedade.

No entanto, ao observar a proposta sob a ótica da argumentação como prática social efetiva, identifica-se uma lacuna: a ausência de uma etapa que mobilize os alunos a produzir oralmente ou por escrito seus próprios posicionamentos em situações reais de interlocução. Embora a atividade promova uma leitura crítica e reflexiva, a ausência de um momento dedicado ao debate, à produção de textos próprios ou à vivência de uma situação argumentativa real limita o alcance formativo da proposta.

Esse aspecto revela um ponto importante para reflexão docente: os artigos de opinião, por sua temática polêmica e atual, constituem um mote pedagógico potente para desencadear práticas argumentativas reais, como debates em grupo, entrevistas com membros da comunidade escolar ou produção de gêneros orais e escritos vinculados a situações de comunicação socialmente significativas.

4. Resultados e Discussão

A análise realizada permite afirmar que a proposta didática do manual *Multiversos* apresenta um avanço no tratamento da argumentação em relação a abordagens exclusivamente estruturais ou voltadas apenas para a redação dissertativa. Há um esforço em articular leitura crítica, compreensão de posicionamentos e reflexão social.

Entretanto, a ausência de atividades que levem os alunos a uma produção efetiva de argumentação em contextos reais configura-se como um limite da proposta. Este achado reforça a necessidade de que os docentes, ao se apropriarem do material didático, façam mediações que extrapolem o livro, criando espaços de interlocução viva em sala de aula. A utilização dos artigos de opinião como disparadores de debates presenciais, entrevistas ou outras práticas discursivas reais pode ser um caminho para

fortalecer o ensino da argumentação como prática social, conforme defendem Azevedo e Tinoco (2019), Aquino (2018) e Grácio (2010, 2013).

Considerações Finais

A análise da proposta didática presente no manual *Multiversos: Língua Portuguesa* (FTD, 2020) permite reconhecer avanços importantes na direção de um ensino da argumentação que dialogue com os princípios da BNCC (2018) e com uma concepção dialógica de linguagem. Ao propor a leitura de dois artigos de opinião que discutem uma questão social relevante — a responsabilização das redes sociais no combate às fake news —, a atividade promove não apenas a análise de diferentes pontos de vista, mas também o desenvolvimento da competência argumentativa no âmbito da leitura crítica.

Contudo, embora a proposta avance ao promover práticas de análise e reflexão sobre os textos, ela ainda carece de desdobramentos que levem os alunos a experienciar a argumentação como prática social efetiva, em situações de interação real, seja na oralidade, seja na escrita, para além da análise dos textos propostos. Essa constatação reforça o entendimento, defendido por autores como Azevedo e Tinoco (2019), Fiorin (2017) e Aquino (2018), de que o ensino da argumentação deve ir além da identificação de estratégias argumentativas nos textos, mobilizando os estudantes a participar de práticas discursivas que tenham sentido em seu contexto social, escolar e comunitário.

Assim, considera-se que os artigos de opinião analisados na proposta podem e devem ser tomados como um mote didático potente, capaz de desencadear outras práticas pedagógicas centradas no debate, na escuta, na negociação de sentidos e na produção colaborativa de conhecimento. A realização de debates, rodas de conversa, entrevistas no espaço escolar ou a produção de gêneros multimodais, como podcasts e vídeos, configuram-se como possibilidades concretas de ampliar o alcance da proposta, aproximando o ensino da língua das práticas de linguagem que circulam socialmente.

Por fim, este trabalho reafirma a importância de uma abordagem do ensino da argumentação que se fundamente na perspectiva dialógica da linguagem, articulando leitura, análise crítica e participação ativa dos estudantes nos processos comunicativos. Espera-se, com isso, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que formem sujeitos críticos, responsivos e capazes de intervir no mundo por meio da linguagem.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan.-abr. 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (Brasil). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2022.

CAMPOS, M. T. R.; ODA, L. K. S. **Multiversos: língua portuguesa**. Manual do professor. São Paulo: FTD, 2020.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A Interação Argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

GRÁCIO, R. A. Vocabulário crítico de argumentação. 1ª ed. Coimbra: Grácio Editor, 2013. Disponível em: <https://livraria.ruigracio.com/produto/vocabulario-critico-de-argumentacao/>. Acesso em: 29 maio 2025.

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

ANEXO A – Proposta Didática Analisada

Leitura 1 – SIM

Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news?

Não há interesses reais dos provedores em proteger a sociedade

É inegável o impacto das chamadas fake news na sociedade. Um dos mais perversos se dá na vida e na saúde das pessoas. Hoje, diante da pandemia de Covid-19, a OMS e a ONU conclamam o mundo a, além de combater o novo coronavírus, lutar contra o fenômeno da desinformação em massa, a “infodemia”.

[...]

É certo que precisamos identificar e penalizar infratores ou grupos organizados que têm como fonte de renda e método de trabalho a criação e disseminação de notícias falsas, valendo-se de robôs e contas inautênticas nas redes sociais. Mas também o intermediário da informação, as plataformas, pode e deve contribuir no combate ao problema. O modelo bilionário de negócio dos monopólios de comunicação em massa, que são as plataformas de redes sociais e de mensagens, é baseado em engajamento — medido por cliques, curtidas, compartilhamentos. Estudos mostram que o conteúdo radicalizado, chocante e que causa indignação é mais lucrativo. Logo, não há interesse real dos provedores em iniciativas para proteger a sociedade em detrimento de seus lucros. É isso que precisa mudar.

As plataformas já têm medidas de controle de conteúdo, mas falta transparência. Postagens são sinalizadas ou removidas e perfis são retirados da rede sem qualquer justificativa ou processo para contestação. Para proteção real dos usuários, é preciso reduzir o volume de robôs (“bots”) nas redes e a capacidade operacional das ferramentas de disparos em massa; deixar claro quem é responsável por conteúdos impulsionados e por publicidade; e dar transparência à gestão de conteúdo ofensivo e com potencial de gerar danos individuais ou coletivos.

[...]

Leitura 2 – NÃO

Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news?

Tal vigilância prévia é incompatível com a natureza das redes

Na sanha legiferante de sapecar uma lei que opere o milagre de varrer as fake news das terras brasileiras, os (as) parlamentares podem agravar a doença da desinformação que já está inoculada na democracia. No furor legifobético, embarcam em ideias tóxicas como se fossem soluções mágicas. Na pressa legifuribunda, sucumbem à tentação de exigir das plataformas sociais, como o Facebook, que passem a exercer sobre os conteúdos de suas páginas um controle estrito, como se essas plataformas fossem veículos jornalísticos.

Querem que as empresas armazenem o RG e o CPF de cada usuário, além do endereço certinho, para entregar às autoridades quando elas requisitassem. Querem que as empresas saibam, entre os bilhões de postagens diárias, quais carregam discursos interessados ou maliciosos e quais são meramente informativos. Querem que elas tracem a linha divisória entre a verdade e a mentira. Simples assim. [...]

[...]

Questões Discursivas da Atividade

1. O jornal *Folha de S.Paulo*, de circulação nacional, publica semanalmente dois artigos que respondem a uma pergunta motivadora associada a um tema polêmico: um dos articulistas responde “sim” e o outro, “não”.
 - a) Analise a questão geradora dos artigos que você leu. Que evento do contexto social daquele momento em que os artigos foram publicados justifica a importância da pergunta? Que recorte essa pergunta faz do contexto em que se insere? Se necessário, pesquise sobre esse contexto.
 - b) Os articulistas convidados para defenderem seus pontos de vista são os mais indicados? Explique.
2. Os artigos que você leu foram publicados em junho de 2020, mês em que o projeto de lei (PL) de combate às fake news tramitava no Senado Federal e no

Congresso Nacional para discussão e aprovação. De acordo com as propostas contidas no projeto de lei, qual seria a relevância dos dois artigos para o público leitor do jornal no qual foram publicados?

3. O ponto de vista de cada articulista publicado nessa seção é facilmente identificável: eles apresentam argumentos favoráveis ou contrários à questão proposta pelo jornal. Há, no entanto, várias formas de defender uma opinião favorável ou contrária a algo, o que pode gerar controvérsias mesmo entre aqueles que defendem uma mesma tese.
 - a) Ambos os articulistas se referem ao poder das plataformas de redes sociais, mas entendem o poder atribuído a elas de modos diferentes. Como cada um entende esse poder?
 - b) Por que Alessandro Vieira é favorável a responsabilizar as redes sociais para evitar as fake news?
 - c) Eugênio Bucci apresenta três razões para justificar sua opinião contrária à responsabilização das plataformas na propagação de fake news. Quais são elas?
 - d) A proposta de Alessandro é defendida em seu próprio projeto de lei. Qual é a proposta de Eugênio Bucci para o enfrentamento da disseminação de fake news?

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS MULTIMODAIS UTILIZADAS EM *FAKE NEWS*

Jaci dos Santos¹

Resumo: As desinformações (*fake news*) são criadas e disseminadas a fim de enganar, lucrar, reforçar segregacionismo ou interferir em decisões políticas de nações. Buscando manipular opiniões (Curcino; Sargentini; Piovezani, 2021), torna-se indispensável a análise deste tecnodiscursivo (Paveau, 2022) em que se reflete em seu conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional um quadro discursivo (Bakhtin, 2003) que se espelha em gêneros discursivos diversos. Por outro lado, as desinformações se utilizam de estratégias argumentativas multimodais com intuito persuasivo. Para tal, pretende-se, neste trabalho, analisar exemplo de desinformação veiculada em rede social, verificada pela agência Lupa, levando em consideração seu caráter argumentativo de persuasão, ao levar o público/auditório a inferências que contribuem com sua propagação. Utilizando a metodologia da pesquisa exploratória, qualiquantitativa, pretende-se demonstrar como o estudo das estratégias argumentativas multimodais (Gonçalves-Segundo; Macagno, Azevedo, 2021) pode enfrentar o desafio contemporâneo de compreender este fenômeno para melhor combatê-lo.

Palavras-chave: argumentação; desinformação; multimodalidade; gênero discursivo.

Abstract: Disinformation (Fake news) is created and disseminated in order to deceive, profit, reinforce segregationism, or interfere in the political decisions of nations. Seeking to manipulate opinions (Curcino; Sargentini; Piovezani, 2021), it is essential to analyze this technodiscursive (Paveau, 2022) in which its thematic content, language style, and compositional construction reflect a discursive framework (Bakhtin, 2003) that mirrors diverse discursive genres. On the other hand, disinformation uses multimodal argumentative strategies for persuasive purposes. To this end, this study aims to analyze examples of disinformation disseminated on social media, verified by the Lupa agency, taking into account its argumentative nature of persuasion, by leading the public/audience to inferences that contribute to its propagation. Using exploratory, qualitative-quantitative analysis methodology, we aim to demonstrate how the study of multimodal argumentative strategies (Gonçalves-Segundo; Macagno, Azevedo, 2021)

¹ Universidade Federal de Sergipe – UFS

can address the contemporary challenge of understanding this phenomenon in order to better combat it.

Keywords: argumentation; disinformation; multimodality; discursive genre.

Introdução

Na era da comunicação digital e virtual, as informações falsas (*fake news*) são criadas e disseminadas a fim de reforçar ideologias segregacionistas e excludentes e de interferir em decisões políticas de nações. Sendo, pois, um problema social que envolve a linguagem, seus usos e formas precisam ser abordados, investigados e analisados já que o crescente compartilhamento em massa de desinformações traz a necessidade de seu enfrentamento. Para isso, as *fake news* se retroalimentam de recursos multimodais com o objetivo de atingir um maior número de consumidores de desinformação.

Com o intuito de persuadir um público determinado, busca formar opiniões por meio da difusão de ideias baseadas na sua produção e compartilhamento (Curcino; Sargentini; Piovezani, 2021). É na manipulação de múltiplas semioses que este gênero vem se fortalecendo cada vez mais com o objetivo de atingir seu propósito de dominar e induzir ações de uma coletividade.

Torna-se, portanto, indispensável a análise deste gênero discursivo em que se reflete em seu conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional um quadro discursivo (Bakhtin, 2003), enquanto prática social de linguagem, que se utiliza de estratégias argumentativas com o intuito deliberado de atingir o propósito de convencimento a respeito de uma informação falsa. Para tal, pretende-se, neste trabalho, analisar exemplo de *fake news* veiculado em rede social, verificado pela agência Lupa, levando em consideração o alcance do seu caráter argumentativo de persuasão, ao levar o público a inferências que contribuem com sua propagação.

Utilizando a metodologia da pesquisa exploratória que visa a uma análise interpretativa qualitativa, expomos como o estudo das estratégias argumentativas

multimodais (Gonçalves-Segundo; Macagno, Azevedo, 2021) pode auxiliar no enfrentamento do desafio contemporâneo de compreender este fenômeno para melhor combatê-lo. Assim, contribuiremos para a disseminação de uma visão social mais crítica sobre o que se compartilha nas redes sociais.

1 Desinformação e *fake news*

Na contemporaneidade, o avanço tecnológico nos possibilitou a utilização das redes sociais como forma mais rápida de compartilhamento de informações. Todavia, esta rapidez também nos trouxe a necessidade de checarmos o que chega até nós, pois nem tudo que circula na internet é confiável.

Mesmo não sendo um fenômeno atual, o termo *fake news* se popularizou e trouxe consigo a necessidade de delimitação de conceitos. *Fake news* (FN), em inglês, é associado ao que é falso, mentiroso, notícia falsa, informação falsa criada com o intuito de enganar.

Já a desinformação apresenta um sentido mais amplo, visto que envolve a propagação de FN num ambiente virtual e digital hostil a fim de ludibriar e influenciar para obter lucro ou algum ganho. Na velocidade de um clique, ela se alastra e tem essa capacidade de interferir tanto nas esferas do privado quanto do público. Como exemplo disso, podemos citar os golpes virtuais que proliferam nas redes ou a influência em pleitos eleitorais, como em 2018, no Brasil. Daí a necessidade de investirmos cada vez mais numa leitura crítica e reflexiva daquilo que compartilhamos.

O termo desinformação, portanto, é utilizado “para se referir a tentativas deliberadas (frequentemente orquestradas) para confundir ou manipular pessoas por meio de transmissão de informações desonestas” (Ireton; Posetti, 2019, p. 07). Entendemos também que são

“(...) informações fabricadas que imitam o formato de notícias legítimas, mas que são intencionalmente enganosas. Elas podem ser criadas e propagadas por diversos motivos, desde a busca por lucro através de cliques até a manipulação da opinião pública para fins políticos.” (Silva, 2024, p. 24)

As FN estão ligadas, pois, à disseminação da desinformação. Nesta apresentação, busquei analisar suas formas, uso e aspecto composicional, discutir sobre seu caráter multimodal, tecnodiscursivo e explorar aspectos da argumentação multimodal em exemplo de desinformação.

2 Caráter discursivo, multimodal e tecnodiscursivo da desinformação

De acordo com Bakhtin, os gêneros discursivos estão na esfera discursiva, são relativamente estáveis, apresentam conteúdo temático, estilo, construção composicional e estão ligados a condições de produção, suportes de circulação e responsividade. (Bakhtin, 2003). A desinformação não é um gênero discursivo em si. Se procurarmos um aspecto composicional específico dela, não encontraremos, pois ela se imbrica num gênero cultural e socialmente reconhecido transformando-o numa desinformação. Assim podemos encontrar a desinformação em forma do gênero notícia, vídeo ou anúncio publicitário, por exemplo. A desinformação funciona enquanto espelhamento, só que inverso no qual serve às bolhas propagadas por algoritmos e robôs se confundindo com o gênero ao qual lhe serve de suporte.

A desinformação vai além da multimodalidade presente nos gêneros discursivos, visto que

(...) a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, tais quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. (Dionísio, 2014, p. 42)

Seu alcance na manipulação das múltiplas semioses se reatualiza de acordo com o avanço tecnológico, pois a desinformação se cria, se difunde, se reatualiza nas próprias

redes sendo que a extração de um elemento que a compõe acaba por interferir, digamos assim, em seu aspecto semântico-discursivo. Assim, para além da multimodalidade e da noção de gêneros discursivos, a desinformação se caracteriza como tecnodiscursivo já que

Os tecnodiscursos são (...) produções discursivas que reúnem linguagem e tecnologia em um compósito no qual a extração de um ou de outro desses aspectos não é possível. 'Esse é o caso de quase todos os elementos clicáveis, que têm as características do signo clássico, com um significante, um significado e um referente, e as de um elemento dinâmico e manipulável: links de hipertexto lexicalizados (ou seja, que apresentam segmentos linguísticos significantes), palavras-instrução integradas aos formatos de sites, blogs, redes sociais ou plataformas diversas (ocultar, bloquear etc.), plataformas (ocultar, bloquear, denunciar no Twitter, comentar, compartilhar no Facebook, página seguinte, arquivos, administrador o Site em um blog, etc.), hashtags, pseudônimos e nomes de contas nas redes sociais, e milhares de outras. A construção de objetos de tecnodiscurso (...) tecnopalavras que têm a propriedade inédita off-line de realizar atos tecnolinguageiros ou de levar a elementos-alvo, páginas, documentos, listas, dados de todos os tipos.' (Paveau, 2016, p. 25 *apud* Pinheiro, Nogueira, 2023, p. 03/04)

Acrescentando a isso, para alcançar sua disseminação nas redes e persuadir aquele que está do outro lado tela, a desinformação se utiliza de estratégias argumentativas para convencer e manipular. '

3 Argumentatividade multimodal

A argumentatividade enquanto forças inerentes ao discurso (Grácio, 2015) se encontra presente em várias situações comunicacionais. Na junção de outros modos, de outras possibilidades para dar sentido que se almeja ao discurso da desinformação, é preciso avançar no estudo da multimodalidade para dar conta dessa multiplicidade.

No exemplo de desinformação que discutiremos adiante, manipularam-se por meio da IA (Inteligência Artificial) um vídeo a respeito da fraude do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social) em que o objetivo foi enganar para obter lucro financeiro. Neste golpe que circulou por *whatsapp*, utilizaram a imagem de uma pessoa

de pele branca, advogada, vestida de modo formal, que se expressa com gestos calmos e seguros. Modificaram a voz incluindo a fala com o conteúdo da desinformação, introduziram *hyperlink* para recolhimento de dados e dinheiro, reutilizaram a logo do governo federal e outras semioses.

O intuito dessa manipulação das várias linguagens por meio da desinformação serve ao propósito de persuadir, pois. Isso porque

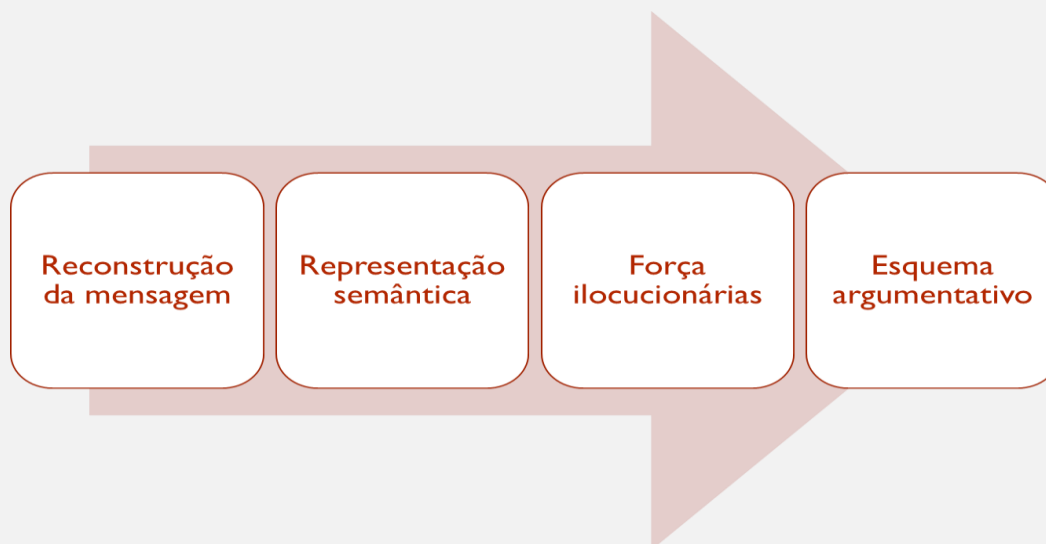
Persuadir é mais que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação [...] Propomo-nos chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que dever obter a adesão de todo ser racional (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 30/31).

Para convencer o consumidor de informações e garantir a aceitabilidade, a desinformação lança mão de estratégias argumentativas multimodais por meio já que, como afirma Gonçalves-Segundo; Macagno, Azevedo (2021, p 724) “Está-se diante de uma argumentação multimodal quando significados que podem ser representados na forma de um argumento são construídos pela combinação de mais de uma modalidade”. Desta forma, isso amplia o caráter persuasivo do discurso para convencer um auditório, um público específico (aposentados que tiveram descontos indevidos) e garantir a sua aceitabilidade.

4 Proposta de análise da estratégia argumentativa em exemplo de FN

De acordo com Gonçalves-Segundo; Macagno, Azevedo (2021), uma abordagem de argumentos multimodais podem ser Embora existam propostas de análise paramonos com uma argumentação multimodal.

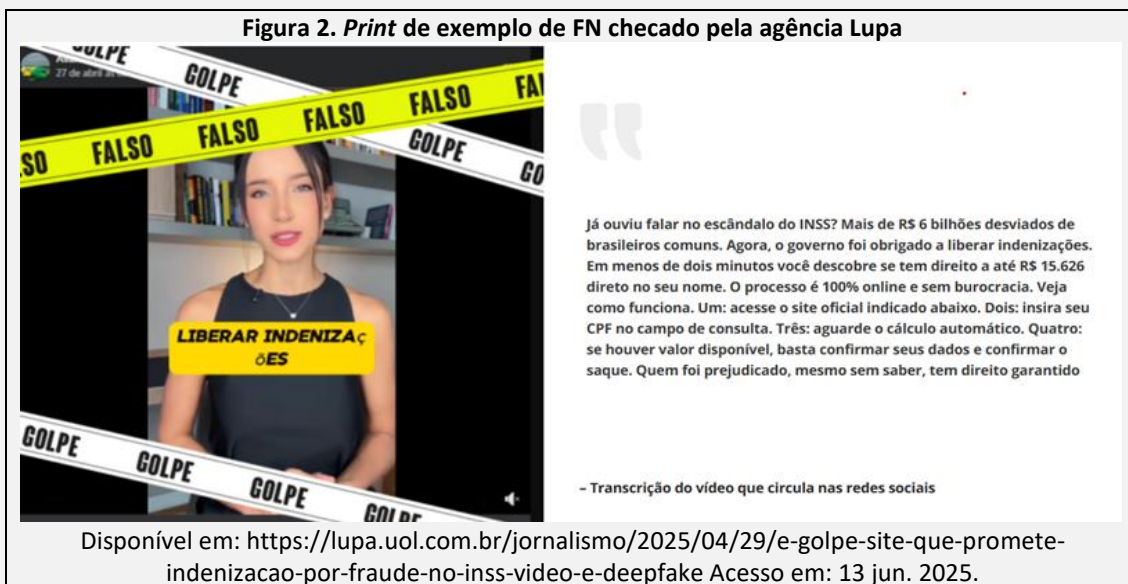
Figura 1. Representação de proposta de análise argumentativa multimodal



Fonte: Esquema criado pela pesquisadora a partir de Gonçalves-Segundo; Macagno, Azevedo (2021, p 727), 2025

FN criada a partir de um vídeo encontrado no Instagram de uma advogada que compartilha informações sobre economia e finanças. O vídeo original foi manipulado prometendo indenização para quem foi vítima da fraude no INSS. Para receber o montante, o usuário deveria clicar num link “Saiba mais”, inserir dados pessoais e pagar uma taxa. A seguir, o trecho com a transcrição do vídeo

Figura 2. Print de exemplo de FN checado pela agência Lupa



Já ouviu falar no escândalo do INSS? Mais de R\$ 6 bilhões desviados de brasileiros comuns. Agora, o governo foi obrigado a liberar indenizações. Em menos de dois minutos você descobre se tem direito a até R\$ 15.626 direto no seu nome. O processo é 100% online e sem burocracia. Veja como funciona. Um: acesse o site oficial indicado abaixo. Dois: insira seu CPF no campo de consulta. Três: aguarde o cálculo automático. Quatro: se houver valor disponível, basta confirmar seus dados e confirmar o saque. Quem foi prejudicado, mesmo sem saber, tem direito garantido

- Transcrição do vídeo que circula nas redes sociais

Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2025/04/29/e-golpe-site-que-promete-indenizacao-por-fraude-no-inss-video-e-deepfake> Acesso em: 13 jun. 2025.

- Gênero discursivo: Vídeo original do Instagram de Evelyn Machry Poit no dia 24 de abril, 2025.
- Desinformação: Manipulação do vídeo com a desinformação de ressarcimento de valor a fim de se obter lucro de forma enganosa.
- Público-alvo/Auditório: Quem teve desconto indevido pela fraude do INSS.
- Premissa: Você foi fraudado, logo você tem direito a ser ressarcido.
- Argumentatividade: Argumento de autoridade, trechos injuntivos, apelo ao emocional.
- Conclusão: Se você acessar o link e pagar a taxa, você receberá o valor do desconto.

Considerações Finais

A desinformação faz parte dos tecnodiscursivo. Sua construção objetiva persuadir determinado e/ou vasto público e, por isso, apresenta várias semioses colocando-se em caráter de argumentação multimodal. Portanto, o aprofundamento nas pesquisas de suas dimensões sociointerativas em meios digitais são importantes para compreensão e combate desse fenômeno visto que prejudica a sociedade em geral.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de.; COSTA, Renata Ferreira Costa (orgs.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. 304p. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/openaccess/9788580394085/completo.pdf> Acesso em 20 mai. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso — O problema e sua definição. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 260-269.

CURCINO, Luzmara.; SARGENTINI, Vanice.; PIOVEZANI, Carlos (org.). **Discurso e (Pós)Verdade**. 1 ed. São Paulo, Parábola, 2021.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidades, convenções visuais e leitura. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.p 42 a 69.

GONÇALVES-SEGUNDO, P.R.; MACAGNO, F.; AZEVEDO, Isabel C. M. Argumentação multimodal: desafios e tendências recentes. Uma introdução ao número especial. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 722 a 736, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2020> Acesso em: 20 mai. 2025.

GRÁCIO, Rui. Argumentatividade e Argumentação. **Vocabulário argumentativo**. Rui Grácio, 2015. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/ArgumentatividadeArg.htm> Acesso em: 20 mai. 2025.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Jornalismo, Fake News & Desinformação**: Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo. Paris, São Paulo: UNESCO, 2019.

PAVEAU, Marie-Anne. **Ressignificação em contexto digital**. São Carlos: Edufscar, 2022. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=54uJEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP41&dq=tecnodiscurso+paveau&ots=D5VfzlGYXI&sig=URWQVqZrx9D4_vfBnyEsOUNqHM0#v=onepage&q=tecnodiscurso%20paveau&f=false Acesso em: 19 mai. 2025.

PERELMAN, Chaim; OBRECHT-TYTECA. **Tratado da argumentação**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, Clemilton Lopes; NOGUEIRA, Stelyo Rubens de Souza. A construção de objetos de tecnodiscurso: questões teórico-metodológicas. **Revista da Anpoll**, v. 54, n. 1, e1872, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v54i1.1872> Acesso em 21 mai. 2025.

ANÁLISE DA QUALIDADE ARGUMENTATIVA EM ÁLGEBRA LINEAR COM LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA

Joilma Silva Carneiro¹

Elder Sales Teixeira²

Andréia Maria Pereira de Oliveira³

Resumo: Este artigo analisa a qualidade da argumentação de estudantes de Licenciatura em Matemática na disciplina de Álgebra Linear, com base nos modelos de Toulmin e Perelman. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de uma intervenção didática com ensino explícito de argumentação, utilizando o Modelo Argumentativo Toulminiano-Perelmaniano (MATP) como guia metodológico e analítico. Os dados foram construídos em atividades em grupo, com questões focadas em Espaços Vetoriais. As análises mostram que os estudantes encontram dificuldades em estruturar argumentos com justificativas e fundamentos sólidos. No entanto, observaram-se avanços após mediações com foco em elementos retóricos e lógicos. O estudo contribui para discussões sobre o ensino de argumentação no Ensino Superior e ressalta a importância de práticas pedagógicas que integrem estruturas argumentativas na formação docente.

Palavras-chave: argumentação; licenciandos(as) em matemática; modelo teórico argumentativo; álgebra linear.

Abstract: This paper analyzes the quality of argumentation among undergraduate mathematics students in a Linear Algebra course, based on the models of Toulmin and Perelman. The qualitative research was conducted through a didactic intervention involving explicit instruction in argumentation, using the Toulmin-Perelman Argumentation Model (TPAM) as both a methodological and analytical framework. Data were collected from group activities focused on Vector Spaces. The analysis reveals that students face challenges in constructing arguments with solid justifications and

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana

² Universidade Estadual de Feira de Santana

³ Universidade Federal da Bahia

foundations. However, progress was observed following instructional mediation centered on rhetorical and logical elements. This study contributes to discussions on the teaching of argumentation in higher education and highlights its importance in the context of mathematics education.

Keywords: argumentation; mathematics students; argumentation theory model; linear algebra.

Introdução

A argumentação é relevante na Educação Matemática por promover justificativas e discussões sobre conceitos. Entretanto, estudantes de Licenciatura em Matemática encontraram dificuldades ao elaborar argumentos bem estruturados. Além disso, a literatura aponta que, mesmo em estágios mais avançados de formação, os estudantes ainda não demonstram competência na construção de justificativas com fundamentos sólidos, o que impacta tanto a compreensão conceitual quanto o desenvolvimento da comunicação matemática (Rodrigues; Silva; Monteiro, 2021; Wawro, 2015).

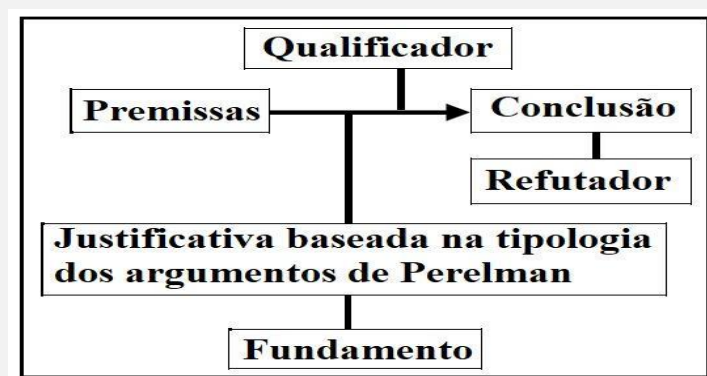
Este estudo é um recorte de uma pesquisa publicada por Carneiro, Teixeira e Oliveira (2024), no âmbito de uma tese de doutorado que investigou a argumentação no ensino de Álgebra Linear sob a perspectiva do Modelo Argumentativo Toulminiano Perelmaniano (MATP). Nesse contexto, torna-se necessário fomentar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da argumentação no Ensino Superior, sobretudo na formação de futuros professores. A articulação entre os modelos de Toulmin (2006) e Perelman (1993) permite a construção e análise de argumentos que contemplem tanto a estrutura lógica quanto os recursos retóricos. Dessa forma, este artigo investiga a qualidade da argumentação de estudantes de Licenciatura em Matemática na disciplina de Álgebra Linear, a partir do modelo MATP.

1 Quadro teórico

Utilizamos os modelos de Toulmin (estrutura do argumento) e Perelman (retórica e tipos de justificativa), associados no Modelo Argumentativo Toulminiano-Perelmaniano (MATP), para a análise e o ensino da argumentação matemática. Esse modelo permite identificar dados, justificativas, conclusões, fundamentos, refutações, qualificações e elementos retóricos, como exemplos e contraexemplos, considerados essenciais para a construção de argumentos eficazes. O MATP associa o *layout* argumentativo de Toulmin (2006) à perspectiva retórica de Perelman (1993), orientando tanto a intervenção didática quanto a análise dos argumentos elaborados por estudantes na disciplina de Álgebra Linear. A abordagem centrada na argumentação favorece a interação entre estudantes e professores, incentivando discussões conceituais e o ensino explícito de estratégias argumentativas e processos de justificação, fundamentais para a comunicação matemática (Gabel; Dreyfus, 2017).

No esquema do MATP (Figura 1), as premissas em Perelman correspondem aos dados em Toulmin e a tese equivale à conclusão, fundamentada nas premissas. A justificativa conecta premissas e conclusão, baseada na tipologia de Perelman, enquanto o fundamento é o conhecimento compartilhado que credencia a justificativa. O refutador indica exceções por meio de contraexemplos, questionando a plausibilidade da conclusão, e o qualificador expressa a certeza atribuída à tese.

Figura 1 – Esquema simplificado do MATP



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Nas atividades da disciplina de Álgebra Linear, foi aplicado o modelo MATP (Modelo Argumentativo Toulminiano-Perelmaniano) com o objetivo de aprimorar as habilidades argumentativas dos licenciandos em Matemática, tanto sob a perspectiva lógica quanto retórica. Durante as discussões, o modelo orientou a construção dos argumentos, promovendo a clareza estrutural e convencimento em relação aos conteúdos abordados.

O processo de justificação foi tratado como elemento central, sendo incentivada a formulação de conclusões fundamentadas e raciocínio coerente. A análise dos argumentos produzidos pelos estudantes, realizada após o ensino explícito de argumentação, combinou os componentes do modelo nas interações em aula. A estrutura argumentativa foi analisada à luz da proposta de Toulmin (2006), enquanto a tipologia das justificativas seguiu a perspectiva retórica de Perelman (1993).

Argumentos de qualidade mínima (Estágio A) carecem de justificativas completas. No Estágio B₁, apresentam justificativas suficientes para validar a conclusão; no B₂, incluem justificativas adicionais que reforçam o convencimento. Na Educação Matemática Superior, argumentos de definição são essenciais, e exemplos ou contraexemplos enriquecem a compreensão e o convencimento. Argumentos que

ultrapassam os critérios dos estágios B_1 e B_2 e possuem fundamentos são classificados no Estágio C_1 , em que o fundamento valida as justificativas. Elementos como qualificador e refutador, quando presentes, elevam a qualidade para o Estágio C_2 . O Quadro 1 apresenta a análise associando o modelo estrutural de Toulmin (2006) à teoria de Perelman (1993).

Quadro 1 – Quadro analítico utilizado para avaliar a qualidade da argumentação

Estágio A	Argumentos que atendem ao eixo: premissas-justificativa-conclusão, mas que não apresentam todas as justificativas necessárias para validar a conclusão.
Estágio B	B_1 : Argumentos que possuem premissas, conclusão e constituem-se de todas as justificativas necessárias para validar a conclusão, mas não apresentam os fundamentos. B_2 : Argumentos que além dos itens citados no estágio B_1 , contemplam justificativa(s) complementar(es) para validar a conclusão.
Estágio C	C_1 : Consiste em argumentos que além dos itens citados no estágio B_1 ou B_2 , apresentam fundamentos para justificativas. C_2 : Argumentos que além dos itens citados no estágio C_1 , contemplam uma refutação e/ou qualificação, caso a situação argumentativa requirite a presença destes componentes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa teve abordagem qualitativa, com base em uma intervenção didática realizada na disciplina de Álgebra Linear I, do curso de Licenciatura em Matemática, em uma universidade estadual da Bahia. A turma, composta por 18 estudantes, participou voluntariamente após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as normas éticas vigentes (Resolução CNS n.º 510/2016).

A estratégia didática ocorreu no terceiro semestre do curso. Na primeira etapa, realizou-se uma exposição dialogada de aproximadamente duas horas sobre os fundamentos da argumentação matemática e o modelo MATP. Os estudantes foram introduzidos ao *layout* de Toulmin (2006), à tipologia de Perelman (1993) e à articulação entre ambos no modelo teórico proposto. Receberam, ainda, um texto de apoio com os conceitos discutidos.

Posteriormente, os estudantes participaram de atividades práticas em grupos (dois grupos com quatro estudantes e um com três). Eles resolveram questões argumentativas sobre Espaços e Subespaços vetoriais e as discussões foram registradas em áudio e vídeo. Um representante de cada grupo apresentou publicamente uma das resoluções, que foi discutida por toda a turma sob mediação da pesquisadora e do professor da disciplina.

As gravações foram transcritas e analisadas. Utilizou-se o MATP como instrumento de análise, identificando os elementos estruturais (premissas, justificativas, conclusão, fundamento, refutação e qualificador) e os tipos de justificativas (definição, exemplo, autoridade, analogia, entre outros). As argumentações foram classificadas segundo os estágios de qualidade (A, B₁, B₂, C₁ e C₂), de acordo com o quadro analítico desenvolvido a partir das teorias de Toulmin e Perelman.

A análise dos dados buscou evidenciar como os estudantes estruturaram seus argumentos, quais recursos retóricos utilizaram e em que medida esses elementos contribuíram para a qualidade argumentativa. As interações foram registradas em caderno de bordo e os dados organizados com codificação dos grupos (Q, R, S) e dos participantes (Q₁, R₂ etc.), garantindo o anonimato dos envolvidos.

3 Análise dos dados e discussão dos resultados

Para compreender a elaboração dos argumentos pelos estudantes, destacaremos trechos das discussões referentes a cada questão, com o objetivo de reconstruir os argumentos produzidos. Serão avaliadas a construção das justificativas, sua tipologia, os fundamentos utilizados e outros elementos argumentativos em relação às premissas e conclusões de cada questão, visando à formação de um argumento consistente. A análise seguirá a estrutura proposta pelo Modelo Argumentativo Toulminiano-Perelmaniano (MATP). Também examinaremos a tipologia das

justificativas, verificando a presença de elementos retóricos que sustentem o tema em discussão. Por fim, avaliaremos a qualidade dos argumentos elaborados, com base nos critérios apresentados no Quadro 1. Embora tenham sido aplicadas três questões, este estudo apresenta a análise de apenas uma delas.

Figura 2 – Questão 1 com enfoque argumentativo para discussão nos grupos

1. Se $Ax = B$ é um sistema linear homogêneo de m equações em n incógnitas, então o conjunto dos vetores-solução é subespaço de $\mathbb{R}^n$. Justifique esta asserção. Quando possível, apresente fundamentos para as justificativas. Para refutar esse resultado, qual(is) alterações deveríamos aplicar no sistema acima? Justifique.

Fonte: Adaptada de Ruggiero e Vitorino (2018, p. 3).

Os grupos relataram dificuldade no entendimento dessa questão com relação à notação e ao estudo do conjunto solução. Portanto, optamos por colocar em plenária com toda a turma e por construir a resolução da questão coletivamente, visto que ela despertou curiosidade e gerou desafios para a discussão nos grupos. O estudante S_1 foi o voluntário que se propôs a desenvolver a questão no quadro, com a contribuição da turma e mediação da pesquisadora e do professor.

S_1 : Como montar esse sistema?

Pe: E precisa montar esse sistema?

P: Não tem a forma...

P: A forma matricial?

(S_1 : Continua sem demonstrar entendimento).

T: Não manifesta entendimento, apenas vontade de compreender o conjunto solução.

Pe: Propõe que se analise inicialmente o que acontece estudando um exemplo e escreve no quadro um caso particular de um sistema homogêneo.
 $\{x + 2y - 3z = 0 \mid x - 2y + z = 0\}$

Com o exemplo do sistema linear homogêneo, estudou-se o conjunto solução. S_1 afirmou: “uma é a solução nula, mas esqueci a outra”. A pesquisadora questionou se o sistema tinha apenas a solução nula ou mais soluções e a turma respondeu: “Infinitas soluções, incluindo a nula”. Com auxílio coletivo, S_1 resolveu o sistema e encontrou a solução em função de z , $S = \{(z, z, z) \mid z \text{ real}\}$. A mediação da pesquisadora e do

professor possibilitou à turma reconhecer que a solução nula e as demais satisfazem o sistema.

Quando questionados sobre o conjunto solução ser subespaço vetorial, S_1 argumentou que, por conter a solução nula e ser fechado sob soma, era subespaço. A pesquisadora perguntou sobre o produto por escalar, ao que a turma respondeu afirmativamente.

Foi ressaltado que se tratava de um caso particular e que o estudo deveria abranger o caso geral. S_1 propôs expressar o sistema na forma matricial igualada à matriz nula. A pesquisadora mediu com perguntas pró-argumentativas como: “Quem é a matriz dos coeficientes? Por que igualar a zero? Como justificar isso?” o que deu início à discussão sobre o conjunto solução de qualquer sistema linear homogêneo.

T: A solução trivial é igual a 0. Logo, a solução nula pertence ao conjunto solução do sistema.

Pe: Se a gente pode tomar X_1 e X_2 pertencentes ao conjunto solução, a soma pertencerá?

P: Se X_1 é solução, quem é AX_1 ?

S_1 : AX_1 é igual a 0.

P: De maneira análoga, fazemos com X_2 sendo solução, AX_2 também é igual a 0.

Pe: Então, se tomarmos $A(X_1 + X_2)$. Pode dizer que é igual a zero aplicando qual propriedade?

T: A propriedade distributiva.

Pe: Distributiva da multiplicação de matrizes.

S_1 : Vai dar então que $X_1 + X_2$ pertence ao conjunto solução.

Pe: Agora, só falta que condição para verificar?

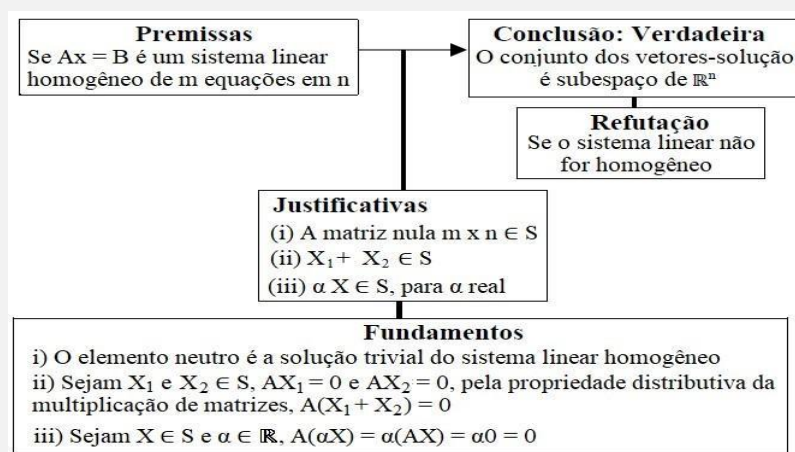
T: A terceira condição para ser subespaço.

S_1 : Multiplicação por escalar. Se vai ter um alfa pertencente a $\mathbb{R}$ e uma solução X que quando multiplica alfa por X pertence ao conjunto solução.

Em seguida, incentivamos a turma a fazer a associação dos elementos argumentativos presentes na proposição da questão 1. Utilizamos perguntas pró-argumentativas: “Quais são as premissas? Qual é a conclusão? Qual o porquê de saímos da premissa e concluirmos o resultado? Quais as justificativas aplicadas? Quais são os fundamentos? Há condições para refutar o resultado?”. O professor perguntou: “O

resultado da proposição falharia se acontecesse o quê?" Q₂ e o professor disseram que, em vez do termo refutar, utiliza-se “falhar”. Na sequência, a turma respondeu que a conclusão seria inválida se o sistema não fosse homogêneo. Após todo o processo argumentativo, temos o argumento construído coletivamente de acordo o MATP com intervenções do professor e da pesquisadora:

Figura 3 – Argumento construído coletivamente referente à questão



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A resolução da questão foi dificultada por lacunas conceituais acerca dos sistemas lineares homogêneos, especialmente no que se referem às possíveis soluções. Conforme Wawro (2015), apesar da centralidade do conceito de solução em diversos contextos matemáticos, os estudantes encontram obstáculos ao interpretar seu significado simbólico, em razão da complexidade dos registros e de suas múltiplas interpretações.

A retomada conceitual ocorreu após discussão coletiva de um caso particular, estratégia que, segundo Bogomolny (2007), favorece o raciocínio e o convencimento. Também se evidenciou insegurança quanto às condições para que o conjunto solução configure um subespaço vetorial, o que exigiu intervenções docentes para

esclarecimento das propriedades envolvidas, como a presença da solução nula e a verificação da estabilidade por adição e multiplicação escalar. Inicialmente, os estudantes mobilizaram majoritariamente argumentos de definição, enquanto a pesquisadora e o professor ampliaram o repertório argumentativo por meio de exemplos e conteúdos previamente discutidos. A diversidade de justificativas, conforme Metaxas, Potari e Zachariades (2016), contribui significativamente para a compreensão matemática.

No início da atividade, os argumentos produzidos não alcançaram o estágio A de qualidade. No entanto, com mediação pedagógica com enfoque argumentativo, os estudantes elaboraram argumentos mais completos, com justificativas, fundamentos e exemplos, atingindo o estágio C₂. Ainda assim, houve dificuldades na identificação de elementos, como fundamento e refutação, cuja incorporação foi mais efetiva após a intervenção docente.

Considerações finais e implicações

O modelo MATP apresentou-se eficaz tanto como ferramenta de ensino quanto de análise da argumentação. A intervenção permitiu avanços na habilidade argumentativa dos estudantes. Ressaltamos a importância do ensino explícito de argumentação na formação docente em Matemática, promovendo a reflexão crítica e o uso de recursos retóricos.

Os dados indicam que a maioria dos estudantes não atingiu, de início, os estágios mais avançados de argumentação. No entanto, após mediação com perguntas pró-argumentativas, percebeu-se um aprimoramento no entendimento e o uso de justificativas e fundamentos. É fundamental fomentar mais experiências de ensino com enfoque argumentativo no Ensino Superior. Estudos futuros podem explorar o impacto do MATP em diferentes componentes curriculares e investigar como a familiaridade dos

docentes com estratégias argumentativas influencia o desempenho dos estudantes. Acreditamos que a argumentação deve ser uma prática constante nas licenciaturas em Matemática.

Referências

- BOGOMOLNY, M. Raising students' understanding: Linear algebra. In: WOO, J. H. *et al.* (ed.). **Proceedings of the 31st conference of the international group for the psychology of mathematics education**. Seoul: PME, 2007. p. 65-72. v. 2.
- CARNEIRO, J. S.; TEIXEIRA, E. S.; OLIVEIRA, A. M. P. de. Usos da argumentação na educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, [s. l.], v. 25, n.3, p.131-148, 2023.
- CARNEIRO, Joilma Silva; TEIXEIRA, Elder Sales; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. Qualidade da argumentação de estudantes da licenciatura em matemática na disciplina álgebra linear. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 17, p. 1–29, 2024.
- GABEL, M.; DREYFUS, T. **The flow of a proof**: establishing a basis of agreement. CERME 10, Dublin, v. 1, p. 155-162, 2017.
- METAXAS, N.; POTARI, D.; ZACHARIADES, T. Analysis of a Teacher's pedagogical arguments using Toulmin's model and argumentation schemes. **Educational Studies in Mathematics**, [s. l.], v. 93, n. 3, p. 383-397, 2016.
- PERELMAN, C. **O império retórico**: retórica e argumentação. Porto: Edições ASA, 1993.
- RUGGIERO, M. A. G.; VITORINO, A. **Álgebra Linear e Aplicações**. Subespaços Vetoriais. 2018. Disponível em:
<https://www.ime.unicamp.br/~marcia/AlgebraLinear/subespacos.html>. Acesso em: 4 set. 2022.
- TOULMIN, S. **Os usos do Argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- WAWRO, M. Reasoning About Solutions in Linear Algebra: the case of abraham and the invertible matrix theorem. **International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 315-338, 2015.
- RODRIGUES, F.; SILVA, S. da; MONTEIRO, M. Argumentação no Ensino da Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 203-229, 2021.

MEIO AMBIENTE: UMA CIDADE SUSTENTÁVEL

Renan Filipe Almeida Lima¹

Júlia Colaço Faria de Paula²

Resumo: O projeto EPA “Meio Ambiente: Construindo uma Cidade Sustentável” propõe uma estratégia pedagógica por meio do jogo “Cidade Cresce”, voltado para alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Ciências e Geografia. No jogo, os estudantes atuam como gestores urbanos, tomando decisões sobre construções que equilibram desenvolvimento econômico e preservação ambiental. A atividade envolve situações imprevistas e exige justificativas argumentativas ao final de cada rodada, incentivando o pensamento crítico e o debate. A avaliação dos alunos considera o equilíbrio entre economia e meio ambiente e a qualidade dos argumentos. O projeto oferece uma experiência prática e lúdica sobre sustentabilidade e debate se o crescimento urbano deve priorizar o progresso econômico ou a preservação ambiental.

Palavras-chave: argumentação; crescimento urbano; meio ambiente; sustentabilidade; economia.

Abstract: The EPA project “Environment: Building a Sustainable City” proposes a pedagogical strategy through the simulation game “Cidade Cresce,” aimed at 6th and 7th-grade students in Science and Geography classes. In the game, students act as urban managers, making decisions about buildings that balance economic development and environmental preservation. The activity includes unexpected events and requires argumentative justifications at the end of each round, fostering critical thinking and debate. Student assessment focuses on balancing economy and environment and the quality of arguments. The project provides a practical and fun experience on sustainability and debates whether urban growth should prioritize economic progress or environmental preservation.

Keywords: argumentation; urban growth; environment; sustainability; economy.

¹ Universidade Federal De Pernambuco

² Universidade Federal De Pernambuco

Introdução

O jogo “Cidade Cresce” tem como objetivo construir uma cidade que seja sustentável, mas que desempenhe um bom rendimento econômico para sua expansão. O jogo apresenta cunho argumentativo pois cada aluno terá que justificar o porquê de cada escolha de estrutura para sua cidade.

A importância de se usar este jogo em sala de aula é que, para os alunos participarem, eles precisam ter domínio das disciplinas. Por se tratar de um jogo argumentativo, ele tem o intuito de despertar a capacidade argumentativa dos jogadores, a participação requer um bom conhecimento sobre o assunto para que os alunos consigam justificar seu ponto de vista para cada escolha na construção da cidade.

Os alunos que forem jogar esse jogo, participarão como gestores de uma cidade. Eles precisam tomar decisões sobre como gastar recursos para desenvolver a cidade, mas devem equilibrar o progresso econômico com a preservação ambiental. A construção da cidade precisa ter um equilíbrio entre o crescimento econômico e a proteção ambiental para que uma cidade seja bem desenvolvida.

O componente curricular deste jogo, está baseado nas disciplinas de ciência e geografia, pois vai tratar do crescimento econômico e a preservação do meio ambiente. O jogo pode ser aplicado com alunos do ensino fundamental- anos finais, pois o assunto abordado no jogo está de acordo com esse grau de escolaridade. Sua metodologia é baseada numa estratégia argumentativa para estimular os alunos a justificarem suas opiniões sobre suas escolhas de forma coerente e pratiquem a importância de se argumentar. Essa atividade permite que os alunos aprendam a trabalhar as ideias e opiniões a partir de uma análise de questões.

1. Metodologia

O jogo “Cidade Cresce” tem como objetivo construir uma cidade que seja sustentável, mas que desempenhe um bom rendimento econômico para sua expansão. O jogo apresenta cunho argumentativo pois cada aluno terá que justificar o porquê de cada escolha de estrutura para sua cidade.

A importância de se usar este jogo em sala de aula é que, para os alunos participarem, eles precisam ter domínio das disciplinas. Por se tratar de um jogo argumentativo, ele tem o intuito de despertar a capacidade argumentativa dos jogadores, a participação requer um bom conhecimento sobre o assunto para que os alunos consigam justificar seu ponto de vista para cada escolha na construção da cidade.

Os alunos que forem jogar esse jogo, participarão como gestores de uma cidade. Eles precisam tomar decisões sobre como gastar recursos para desenvolver a cidade, mas devem equilibrar o progresso econômico com a preservação ambiental. A construção da cidade precisa ter um equilíbrio entre o crescimento econômico e a proteção ambiental para que uma cidade seja bem desenvolvida.

O componente curricular deste jogo, está baseado nas disciplinas de ciência e geografia, pois vai tratar do crescimento econômico e a preservação do meio ambiente. O jogo pode ser aplicado com alunos do ensino fundamental- anos finais, pois o assunto abordado no jogo está de acordo com esse grau de escolaridade. Sua metodologia é baseada numa estratégia argumentativa para estimular os alunos a justificarem suas opiniões sobre suas escolhas de forma coerente e pratiquem a importância de se argumentar. Essa atividade permite que os alunos aprendam a trabalhar as ideias e opiniões a partir de uma análise de questões.

2. Referencial teórico

Levando em consideração a potencial relação entre argumentação e a construção de conhecimento, a trajetória teórica desta pesquisa baseia-se no texto de Leitão (2013):

A argumentação é entendida neste capítulo como uma atividade socio discursiva dotada de, no mínimo, três características que a distinguem de outras atividades discursivas: 1- a natureza das situações em que emerge (só se argumenta ante a existência, ou pressuposição, de uma divergência de opinião); 2- os movimentos cognitivo-discursivos que a constituem (justificação de ponto de vista, consideração e resposta a perspectivas contrárias) e 3- o propósito último a que serve (aumentar, ou reduzir, a aceitabilidade do ponto de vista em questão). Em outras palavras: quando argumentam, os indivíduos defendem pontos de vista e respondem a perspectivas alternativas com o propósito último de aumentar, ou diminuir, a aceitabilidade daqueles pontos de vista por parte de interlocutores (atuais ou potenciais) percebidos como críticos em relação às posições defendidas (Van Eemeren & Grootendorst, 1999; Van Eemeren et al., 1996). (LEITÃO, 2013, p. 3).

Tendo em vista que à medida em que as crianças discutem acerca de suas opiniões e posicionamentos, ocorre o processo de aprendizagem, pode haver a revisão dos seus próprios conhecimentos, a chamada metacognição. “O termo metacognição é compreendido enquanto processo no qual os indivíduos monitoram e controlam seu próprio funcionamento cognitivo” (CHIARO, Sylvia. AQUINO, Kátia. 2017). Trabalhar com argumentação na educação permite a reflexão dos pensamentos dos alunos de maneira que os desenvolve de maneira cognitiva, conforme Freire coloca:

Freire (1983) sugeriu uma prática pedagógica que prime pelo diálogo, pela problematização do conhecimento, na qual o professor é mediador da construção do conhecimento e, por isso, o aluno é ativo nesse processo. Nesse sentido, ela leva os sujeitos a pensarem, e refletirem, à libertação de mentes. É nessa perspectiva de prática pedagógica, que acreditamos neste trabalho, uma prática pedagógica para a emancipação dos sujeitos. (MIRANDA, Carolina. et al. 2021).

Sendo assim, para aplicar uma estratégia argumentativa em sala de aula, o professor assume o papel de mediador, de forma que quanto maior for a estrutura da prática, menor a mediação e quanto menor a estrutura, maior a mediação, como é apresentado em Chiaro (2024).

3. Resultados e discussão

Ao analisar a aplicação da EPA junto aos grupos em relação aos objetivos pedagógicos estabelecidos pela EPA (Educação para a argumentação), observamos que alguns critérios foram parcialmente atendidos, enquanto outros não foram completamente desenvolvidos.

Critérios de Análise:

Tomada de Decisão Racional:

- a. O critério de tomada de decisão racional implica que os alunos devem analisar cuidadosamente as consequências de suas escolhas para o meio ambiente e a economia. Em várias situações, especialmente no Grupo 1, os alunos mencionaram os impactos ambientais e econômicos de suas decisões, como ao discutir sobre o petróleo, a horta e a instalação de energia solar.
- b. No entanto, em muitos casos, a análise foi superficial, e a justificativa para as escolhas foi muitas vezes breve, sem explorar profundamente as consequências a longo prazo. A análise racional do impacto econômico e ambiental poderia ter sido mais detalhada.

Discussão e Justificativa:

- a. Houve momentos de justificativa nas falas dos grupos, como quando discutiram os impactos de escolhas como petróleo, shopping, agropecuária e energia solar. No entanto, as justificativas frequentemente não foram completas ou suficientemente desenvolvidas.
- b. Grupo 1: As justificativas para preferir o parquinho ao shopping, por exemplo, focaram no impacto ambiental negativo do shopping, mas a explicação não foi aprofundada em termos de análise econômica ou social. Em outros momentos, os alunos do Grupo 1 apresentaram justificativas um pouco mais claras, como ao discutir a importância da energia solar e a poluição causada pelo petróleo.

c. Grupo 2: As justificativas foram mais simples, como na escolha pelo shopping "porque gera dinheiro", sem detalhamento de como esse dinheiro impactaria a cidade como um todo. Em outras decisões, como a escolha da energia solar, houve uma justificativa melhor sobre a necessidade de uma solução menos poluente.

Confronto de Ideias (Contra-argumento):

- a. O confronto de ideias foi pouco presente, com alguns poucos momentos de discordância nos grupos, mas sem um debate profundo ou uma troca rica de contra-argumentos. Quando houve discordâncias, como entre Joaquim e Lara no Grupo 1 sobre a escolha do parque versus o shopping, as justificativas foram limitadas e o debate não explorou totalmente as razões pelas quais uma decisão seria melhor que a outra.
- b. No Grupo 2, também houve pouca confrontação. Quando Isadora apresentou uma visão diferente sobre a importância do hospital em comparação com o reflorestamento, o grupo aceitou o ponto sem aprofundar o debate sobre as consequências das escolhas.

Ponto de Vista e Resposta:

- a. Em vários momentos, os alunos expressaram seu ponto de vista, como no caso da escolha entre o parque e o shopping ou entre a horta e o petróleo. No entanto, as respostas entre os alunos nem sempre envolveram um verdadeiro diálogo ou evolução das ideias. Muitas vezes, as decisões foram feitas com base em uma aceitação rápida, sem uma análise detalhada das opções.

Embora tenha havido momentos de argumentação e justificativa, a maioria das discussões não atingiu o nível desejado de profundidade para atender completamente aos objetivos da EPA. Os alunos conseguiram expressar suas preferências e justificá-las em parte, mas o confronto de ideias e o uso de contra-argumentos ficaram aquém do esperado. Para fortalecer a experiência de aprendizado, seria importante estimular mais

discussões que explorem as consequências de cada decisão e incentivem os alunos a refutarem as ideias uns dos outros de forma crítica e construtiva.

Considerações finais

Esse jogo é importante para estimular a argumentação da parte dos estudantes dentro e fora de sala de aula, e é uma estratégia de ensiná-los como argumentar de uma forma divertida. É uma forma de aprendizagem que ajuda a desenvolver nos alunos a capacidade de argumentar, que é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade. O jogo é organizado em torno de questões que envolvem a atualidade, que é capaz de gerar discussões, controvérsias e opiniões diferentes.

O objetivo do jogo é fazer com que os participantes argumentem na hora de suas decisões, usando os requisitos de argumentação completa (argumento, contra-argumento e resposta). Os participantes devem justificar todas as suas opiniões baseadas nas suas escolhas.

Na aplicação do jogo, houve a argumentação nos primeiros momentos, porém ao final não houve muita presença. No momento da decisão final, as análises foram superficiais e tiveram justificativas breves. No momento das discussões, as justificativas e trocas de argumentos não foram bem exploradas, porém as revisões de pensamento estiveram presentes na maior parte do tempo, só não aprofundadas.

Ao final do jogo, foi feita uma análise entre as mediadoras sobre o desempenho de cada grupo e o que lhes chamou mais atenção. As crianças que participaram dele, chamaram atenção por criarem controvérsias entre o próprio grupo, questionando-se sobre suas decisões e argumentando até terem uma decisão mútua sobre suas escolhas. Após apresentarem suas decisões, em alguns momentos as justificativas eram divergentes, fazendo uma complementar a outra. Também houve momentos em que os participantes questionaram o próprio mediador sobre as regras do jogo e os convencia, através de seus argumentos, a mudar elas. Houve revisão de pensamento durante todo

o processo do jogo, tanto no início quanto no final, onde ambos os grupos decidiam qual a cidade era mais equilibrada.

Ao concluir a atividade, foi perguntado aos participantes o que acharam do jogo. Houve comentários de que o jogo foi importante e serviu para ensiná-los a argumentar e a terem novos conhecimentos. Com este jogo, as crianças podem exercitar a capacidade de agrupar as ideias, desenvolverem um pensamento crítico e autonomia para expressar suas opiniões de forma reflexiva.

Referências

DE CHIARO, S.; AQUINO, K. A. S. **Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 411-426, abr./jun., 2017.

DE CHIARO, Sylvia. **Ações discursivas para a emergência e manutenção da argumentação:** Argumentação e aprendizagem na educação científica. Recife: Apresentações Google. 2 de outubro de 2024. Apresentação por slide, 28 slides, color, 1920 x 1080. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15EUUg7VQiw7uGTICKJq9Am92R5PH5hXo/view?usp=classroom_web&authuser=2. Acesso em: 11 de outubro de 2024.

LEITÃO, S. Uma perspectiva de análise do papel da argumentação em ambientes de ensino- aprendizagem. Em Moutinho, K; Villachan-Lyra, P.Santa-Clara, A. **Novas Tendências em Psicologia do Desenvolvimento:** teoria, pesquisa e intervenção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MIRANDA, C. S. de et al. Argumentação na sala de aula: refletindo criticamente sobre a descriminalização do aborto em uma vivência de prática argumentativa. Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 37, p. 172-189, 2021.

AS INTERVENÇÕES REALIZADAS NO TEXTO EM PROCESSO DE REVISÃO E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

Karla Geane de Oliveira¹

Resumo: A revisão de um texto é uma fase do processo editorial e pode ser feita a partir de diferentes formas de intervenção. A revisão interativa é aquela que acontece em colaboração com o autor. Para Adam (2011), todo texto constrói uma representação. O objetivo deste trabalho é analisar como as intervenções realizadas no texto em processo de revisão impactam a construção de representações discursivas. O quadro teórico é o da Análise Textual dos Discursos, uma abordagem teórica e descritiva do campo da Linguística Textual. Considera estudos de Ribeiro (2016), de Salgado (2017), de Martins Filho (2016), de Adam (1999; 2008; 2011), de Grize (1996; 1997), e de Rodrigues e Cabral (2020). Analisa textos revisados por revisores diferentes, a partir da metodologia de revisão interativa. As alterações feitas em um texto que está em processo de revisão ocasionam mudanças em maior ou menor complexidade na construção de representações discursivas.

Palavras-chave: revisão; texto; representação discursiva; argumentação.

Abstract: The revision of a text is a phase of the editorial process and can be done from different forms of intervention. The interactive revision is that which takes place in collaboration with the author. For Adam (2011), every text builds a representation. The objective of this work is to analyze how the interventions made in the text in review process impact the construction of discursive representations. The theoretical framework is that of Textual Analysis of Discourses, a theoretical and descriptive approach to the field of Textual Linguistics. It considers studies by Ribeiro (2016), Salgado (2017), Martins Filho (2016), Adam (1999; 2008; 2011), Grize (1996; 1997), and Rodrigues and Cabral (2020). Analyzes texts reviewed by different reviewers, from the interactive review methodology. The changes made in a text that is in the process of revision cause changes in greater or lesser complexity in the construction of discursive representations.

Keywords: review; text; discursive representation; argumentation.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Introdução

Antes da publicação, um original passa por uma verificação que compreende aspectos linguísticos, referentes à estrutura interna do texto, sejam eles gramaticais, ortográficos, semânticos e estilísticos; além da sua normalização. A revisão de um texto é uma fase do processo editorial e pode ser feita a partir de diferentes formas de intervenção. A revisão interativa é aquela que acontece em colaboração com o autor, concernente à entrega do texto para o revisor, e se realiza em muitas idas e vindas para as alterações necessárias, bem como inserções de emendas, até chegar à versão final. Para mais, Adam (2011) postula que todo texto constrói uma representação.

O objetivo deste trabalho é analisar como as intervenções realizadas no texto em processo de revisão impactam a construção de representações discursivas contidas nele, mediante os argumentos utilizados pelo profissional do texto por meio de comentários para as alterações promovidas.

O quadro teórico é o da Análise Textual dos Discursos, compreendida como uma abordagem teórica e descritiva do campo da Linguística Textual, conforme Adam (2011). Toma ainda como pressupostos teóricos os estudos de Ribeiro (2016), de Salgado (2017), de Martins Filho (2016), de Adam (1999; 2008; 2011), de Grize (1996; 1997), de Rodrigues e Cabral (2020), entre outros.

Analisa textos revisados por revisores diferentes, a partir da metodologia de revisão interativa. Diante disso, evidencia que as alterações feitas em um texto que está em processo de revisão, por ocasião da revisão textual necessária ao processo de publicação do original, ocasionam mudanças em maior ou menor complexidade na construção de representações discursivas presentes naquele material escrito.

1 Revisão de textos

A revisão de textos discutida neste trabalho é aquela compreendida como uma das fases do processo editorial. Um texto antes de sua publicação passa por várias etapas. Cada uma promove mudanças visando à melhoria da qualidade do material, que inclui retirar ou modificar partes do que já foi escrito, e diagramar, por exemplo. A revisão textual é a fase na qual são resolvidas questões linguísticas, referentes à estrutura interna do texto, sejam elas gramaticais, ortográficas, semânticas e estilísticas, além das discursivas, bem como a normalização.

A revisão de um texto é uma parte da edição da publicação e pode ser feita a partir de diferentes formas de intervenção. O processo de realizar intervenções no texto do outro pode se dar mediante indicações do que se pretende que seja modificado, alterações diretamente no texto, uso de sinais que mostram quais alterações precisam ser feitas e, por vezes, frente ao estabelecimento de um diálogo com o autor, em procedimentos que envolvem interação, seja face a face ou em comentários inseridos ao texto pelo editor de textos utilizado para a revisão.

Nesse caso, a revisão interativa é aquela que acontece em colaboração com o autor (Ruiz, 2001), concernente à entrega do texto para o revisor, e se realiza em muitas idas e vindas para as alterações necessárias, bem como inserções de emendas, até chegar à versão final.

É uma metodologia de revisão de textos que se mostra eficaz para que as decisões que implicam modificações no texto sejam analisadas e discutidas de forma conjunta entre autor e revisor.

De acordo com Ribeiro (2016, p. 73), [...] a depender dos propósitos da revisão, a interação e a negociação entre autor e revisor têm muito mais implicações do que a simples 'correção' [...]. Há no texto uma teia de informações importantes que precisam ser comunicadas ao leitor, de forma compreensível, e a colaboração entre quem escreve

e quem revisa com o objetivo de fazer melhorias no original é imprescindível para um resultado linguístico-discursivo satisfatório.

2 Representações discursivas

A Representação Discursiva aborda a dimensão semântica do texto e é uma categoria da Análise Textual dos Discursos (ATD) mais diretamente ligada ao nível semântico (Rodrigues; Passeggi; Silva Neto, 2010).

No âmbito da Rd, Adam (2011, p.113-114) postula:

Toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. A forma mais simples é a estrutura que associa um sintagma nominal a um sintagma verbal, mas, de um ponto de vista semântico, uma proposição pode muito bem se reduzir a um nome e um adjetivo.

O que o autor afirma se estende às perspectivas de Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p.173), ao considerarem que “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”.

Concernente a isso, toda proposição, entendida como “microuniverso semântico”, constitui uma Rd mínima. A dimensão referencial da proposição apresenta certa “imagem” dos referentes discursivos, tendo em vista que cada expressão utilizada categoriza ou perspectiva o referente de certa maneira e, ao se tratar do funcionamento textual mínimo, uma Rd se constitui como uma rede de proposições e uma rede lexical (Rodrigues; Passeggi; Silva Neto, 2010).

Todavia, Adam (2011), mesmo considerando que a atividade discursiva de referência constrói semanticamente uma representação, não se estende sobre os

procedimentos de construção dessa representação, remetendo, segundo Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), à sua obra de 1999. Nessa obra, Adam discute a Representação Discursiva considerando a noção de “esquematização” de Grize (1990).

Nesse sentido, faz-se necessário retomar Passeggi (2001) que apresenta categorias lógico-discursivas de descrição dos enunciados. Quanto aos postulados da comunicação discursiva, Passeggi (2001, p. 248) considera:

O postulado das representações remete às “representações mentais” dos interlocutores. Embora a lógica natural não pretenda examinar a realidade psicológica das representações mentais – pois, enquanto lógica, foge das interpretações psicologizantes – ela assume que os interlocutores têm representações e que estas são fundamentais na comunicação discursiva.

Além disso, defende que:

Toda esquematização contém imagens que, na terminologia de Grize, são os elementos visíveis no texto para um observador, ressalvadas as interpretações possíveis. As imagens, enquanto objetos textuais, diferem das representações, que são relativas a A e a B, que têm uma existência mental. Uma parte do trabalho de análise consistirá em inferir, a partir das imagens, as representações dos interlocutores (Grize, 1996, p. 70 *apud* Passeggi, 2001, p. 249).

A esquematização coloca três tipos de imagens, a saber: do locutor, do destinatário e do tema tratado. Nesse sentido, Passeggi (2001) explicita que as imagens do locutor são, habitualmente, menos aparentes, visto que nem sempre pode descrever-se no discurso; quanto às imagens dos temas tratados, dizem respeito ao conteúdo posto na esquematização.

No que diz respeito à Rd, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) afirmam que todo texto constrói representações também em três instâncias, quais sejam: do enunciador, do ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos tratados.

No âmbito da construção das representações discursivas, concernente Adam (2011), a atividade de construção da Rd é do interpretante a partir das pistas linguísticas oferecidas pelo próprio texto, pois,

[...] é o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquematização), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação, do enunciador e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais (Grize, 2004; Adam, 1999, Cap. 4, *apud* Adam, 2011, p. 114).

Adam (2011, p. 114) também defende que “a linguagem faz referência e que todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante (auditor ou locutor) uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd”.

Nesse contexto, a representação discursiva diz respeito a certas imagens que o texto apresenta e que vão promover a construção de sentidos. Essas imagens podem ser construídas ao longo do texto, em partes deste, ou em um processo de construção e de reconstrução.

3 Intervenções realizadas no texto em processo de revisão

A revisão feita no computador com o uso de um programa de edição de textos permite que as modificações trazidas pelo(a) revisor(a) possam ser acrescentadas ao texto por meio de comentários. Estes se apresentam importantes uma vez que possibilitam ao autor analisar as mudanças antes da alteração final proposta por quem revisa. E a partir disso contra-argumentar, caso seja necessário. Ver exemplo 01 a seguir.

Exemplo 01	
Do exposto consideramos que a atividade de escrita requer do sujeito escritor determinadas estratégias e uma grande quantidade de conhecimentos. (1) Quanto às estratégias, algumas delas são: <u>conhecimentos</u> sobre a situação comunicativa, organização das ideias, coerência entre informações novas e dadas e a revisão, esta ao longo de todo o processo. (2) Já os <u>conhecimentos</u> são: linguísticos, enciclopédicos, de textos e interacionais.	Revisor(a) – (1) Acima você separa estratégias de conhecimento, são duas coisas diferentes. Aqui você considera que os conhecimentos são uma estratégia. Revisor(a) – (2) Mais abaixo, enumera conhecimentos como algo novamente diferente.

No exemplo 01, o revisor destaca as diferentes designações atribuídas ao termo *conhecimento*, que no texto ora se apresenta como duas coisas diferentes, ora se apresenta com o sentido de estratégia. Para além disso, ressalta que mais adiante, no mesmo parágrafo, o autor traz significados diferentes dos já postos para a palavra *conhecimento*.

No texto analisado, a flutuação em torno dos sentidos atribuídos ao termo *conhecimento* impacta a construção da representação discursiva dessa palavra. No processo de revisão, autor e revisor precisarão negociar a melhor forma de ajustar a informação, para que possa chegar ao leitor com clareza.

Exemplo 02	
Entendemos aqui a representação , conforme Ferrarezi Jr. (2008), (1) como a principal função das línguas naturais, como um meio pelo qual a língua permite a interação entre os homens . Essa articulação das palavras de uma língua, segundo Ferrarezi Jr. (2008), constrói representações, no nosso entender, sentido, sentidos para o texto, os quais não estão amparados apenas na articulação das palavras de uma língua, mas consideram, da mesma forma que o ato de escrever, conhecimentos do código e das interações entre autor e leitor.	Revisor(a) – (1) Sugestão de reescrita do trecho: ... como a principal função das línguas naturais: um meio que permite a interação entre os homens.

No exemplo 02, há duas representações discursivas para o termo *representação*, quais sejam: *como a principal função das línguas naturais* e *como um meio pelo qual a língua permite a interação entre os homens*. A sugestão de reescrita do trecho propõe *representação como a principal função das línguas naturais: um meio que permite a interação entre os homens*.

Nesse caso, a segunda representação discursiva da palavra *representação*, que era *como um meio pelo qual a língua permite a interação entre os homens*, passou a referir-se à expressão *a principal função das línguas naturais*.

Exemplo 03	
(1) Nossa perspectiva focaliza uma revisão que, da mesma forma que a escrita, tem a sua complexidade, precisando recorrer a estratégias e conhecimentos diversos para a construção de textos, a revisão também demanda estratégias e conhecimentos, os quais podem, perfeitamente, ser os já citados por Koch e Elias (2012) e discutidos neste ensaio, ou não se distanciam deles.	Revisor(a) – (1) Sugestão de reescrita do parágrafo: Nossa perspectiva focaliza uma revisão que, da mesma forma que o processo de escrita, tem a sua complexidade, precisando recorrer a estratégias e conhecimentos diversos para a construção de textos. Tais conhecimentos podem, perfeitamente, ser os já citados por Koch e Elias (2012) e discutidos neste ensaio, ou outros que não se distanciam deles.

No exemplo 03, a sugestão de reescrita do revisor contribui para a clareza da informação apresentada no texto e, conseqüentemente, para a construção de representações discursivas do termo *conhecimentos*. Nessa direção, corrobora a construção das representações de que os *conhecimentos* designados, dos quais se fala, são: *os já citados por Koch e Elias (2012), os discutidos no ensaio, ou outros que não se distanciam deles*.

Considerações finais

As alterações, compreendidas neste trabalho como intervenções, feitas em um texto que está em processo de revisão, por ocasião da revisão textual necessária ao processo de publicação do original, ocasionam mudanças em maior ou menor complexidade na construção de representações discursivas presentes naquele original escrito.

Essas mudanças podem acontecer em processos de modificação do texto por meio da revisão, nas sugestões de reescrita do texto, nas alterações na estrutura sintática e semântica dos parágrafos e, principalmente, na substituição de palavras e expressões por outras que, em algumas vezes, causam modificações na construção dos sentidos do texto original.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. Entre énoncé et énonciation: la schématisation. *In*: ADAM, Jean-Michel. **Linguistique Textuelle**: Des genres de discours aux texts. Paris: Nathan/HER, 1999.
- ADAM, Jean-Michel. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. *In*: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.
- GRIZE, Jean-Blaise. **Logique naturelle et communications**. Paris: PUF, 1996.
- GRIZE, Jean-Blaise. **Logique et langage**. Paris: Ophrys, 1997.
- MARTINS FILHO, Plínio. **Manual de editoração e estilo**. São Paulo: Edusp, 2016.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Em busca do texto perfeito**: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. 1. ed. Minas Gerais: Artigo A, 2016.
- PASSEGGI, Luís. A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos categorias descritivas da lógica natural para a linguística. *In*: _____; OLIVEIRA, Maria do Socorro (org.). **Linguística e educação**: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. *In*: RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da (org.). **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-195.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Responsabilidade enunciativa, emoções e argumentação: a violência verbal em foco. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (org.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje**: modelos teóricos e analíticos. Natal: EDUFRN, 2020.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.
- SALGADO, Luciana Salazar. **Quem mexeu no meu texto**: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Minas Gerais: Editora Artigo A, 2017.

UM OLHAR SOBRE AS FORMAS DE OCORRÊNCIAS DA MODALIZAÇÃO DEÔNTICA DE OBRIGATORIEDADE EM GÊNEROS DISCURSIVOS

Kátia Regina Gonçalves de Deus¹

Erika Karla Almeida da Silva²

Resumo: O presente trabalho objetiva descrever o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores deônticos de obrigatoriedade, com sentido de instrução, em gêneros discursivos investigados em pesquisas oriundas do grupo de pesquisa “Texto: produção e recepção, sob vários olhares”, da UFPB. Assim, justifica-se pelo interesse de se analisar os efeitos de sentido que esse modalizador gera nos gêneros estudados e de contribuir para uma melhor descrição de suas características semântico-discursivas. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e descritiva, de base interpretativista; cujo *corpus* é resultado de recortes realizados em pesquisas desenvolvidas em gêneros discursivos. Os resultados revelaram que esses modalizadores, com sentido de instrução, são utilizados pelos locutores para instruir ou orientar seus interlocutores para a realização de algo.

Palavras-chave: argumentação; modalização deôntica de obrigatoriedade; instrução; gêneros discursivos.

Abstract: This objective work to describe the semantic-argumentative functioning of deontic modalizers of obligation, with an instructional meaning, in discourse genres investigated in research conducted by the research group "Text: production and reception, from various perspectives," at UFPB. It is justified by the interest in analyzing the meaning effects that this modalizer generates in the studied genres and in contributing to a better description of its semantic-discursive characteristics. Methodologically, the study is characterized as a qualitative and descriptive approach, with an interpretivist basis; the corpus is composed of excerpts taken from research developed within various discourse genres. The results revealed that these modalizers, with an instructional meaning, are used by speakers to instruct or guide their interlocutors in carrying out a certain action.

Keywords: argumentation; deontic modalization of obligation; instruction; discursive genres.

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

Modalizar um enunciado é deixar registrado no discurso, através dos elementos linguísticos empregados, pistas de como este deve ser lido. Para Nascimento e Silva (2012), a modalização constitui-se como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática que possibilita ao falante deixar sinais de suas intenções, bem como indicar como o interlocutor deve agir.

A modalização deôntica, segundo Nascimento e Silva (2012), refere-se àquela que expressa obrigatoriedade e, em determinados casos, permissão. Em se tratando da modalização deôntica de obrigatoriedade, esta caracteriza-se como aquela que expressa o conteúdo do enunciado como algo que obrigatoriamente precisa ocorrer; contudo, além desta função, pesquisas empreendidas em gêneros discursivos, tem revelado que este modalizador, além de indicar obrigação, também apresenta um outro sentido, que seria o de instrução ou orientação.

À vista disso, o presente trabalho objetiva descrever o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores deônticos de obrigatoriedade, com sentido de instrução, em gêneros discursivos investigados em pesquisas oriundas do grupo de pesquisa “Texto: produção e recepção, sob vários olhares”, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A fundamentação teórica adotada, baseia-se nos estudos sobre a Modalização Discursiva, apresentado por Cervoni (1989), Neves (2010), Koch (2009), Nascimento e Silva (2012) e outros, e ainda se apoia na concepção de argumentação, como orientação discursiva, nos termos da Teoria da Argumentação na Língua proposta por Ducrot e colaboradores (1988).

Este trabalho caracteriza-se como uma abordagem qualitativa e descritiva, de base interpretativista. O *corpus* é resultado de recortes, mais especificamente três trechos, oriundos de pesquisas desenvolvidas nos gêneros Contrato, Carta Comercial e

Procuração, os quais se propunham a analisar a presença dos modalizadores discursivos e seus efeitos de sentidos nos referidos gêneros.

A justifica para realização deste trabalho ampara-se no interesse de se analisar os efeitos de sentido que os modalizadores deônticos de obrigatoriedade, com caráter de instrução, geram nos gêneros estudados, bem como pela intenção de contribuir para uma melhor descrição de suas características semântico-discursivas, possibilitando a ampliação do entendimento sobre esse fenômeno.

1 A modalização: uma breve apresentação desse conceito

Antes de abordar-se o conceito de modalização, convém esclarecer que este fenômeno é tratado nesse trabalho sob a ótica da Semântica Argumentativa, proposta por Ducrot e colaboradores. Para a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a noção de *valor argumentativo* de uma palavra está relacionada a orientação que esta gera no discurso, uma vez que torna possível ou impossível uma dada continuação discursiva (Ducrot, 1988).

A partir desse entendimento do autor, a argumentação é concebida como uma característica inerente à linguagem, ou seja, está presente na própria estrutura da língua e não em coisas externas a esta. Ao tomar como base essa percepção, Espíndola (2004) afirmar que não somente a língua, mas também o seu uso é fundamentalmente argumentativo. Como consequência disso, é possível considerar que diferentes elementos linguísticos, como a modalização, funcionam como estratégias de argumentatividade em diferentes gêneros discursivos. Diante dessa reflexão, apresentaremos uma breve discussão sobre o conceito de modalização ou modalidade.

Segundo Neves (2010), o conceito de modalização provém da Lógica, estando vinculado as noções de “possibilidade” e “necessidade”. Para a autora, todas as modalidades que surgiram posteriormente, originam-se dos estudos desses dois operadores modais. Para Cervoni (1989), a conceituação de modalização “implica a idéia

de que uma análise semântica permite distinguir, num enunciado, um dito (às vezes denominado ‘conteúdo proposicional’) e uma modalidade – um ponto de vista do sujeito falante sobre este conteúdo.” (Cervoni, 1989, p. 53).

Na perspectiva de Cervoni (1989), que se baseia em uma concepção sintático-semântica, esse tipo de designação não leva ao entendimento pleno do conceito de modalidade, por ser muito amplo. Em razão disso, o autor propõe-se a delimitar o que se compreende como modalidade.

Diferente de Cervoni, Koch (2009, p. 73), que adota um ponto de vista pragmático, considera as modalidades, como “parte da atividade ilocucionária do falante”, uma vez que estas evidenciam a “atitude do falante perante o enunciado que produz”. Para ela, “na estruturação de um discurso, a relação entre enunciados é frequentemente projetada a partir de certas relações de modalidade” (Koch, 2009, p. 72), que se concretizam através de variados modos de lexicalização que a língua possui.

Nascimento e Silva (2012) tratam a modalização como uma estratégia semântico argumentativa e pragmática, capaz de se materializar em diferentes gêneros discursivos. Segundo os autores, esse fenômeno é visto como “um ato de fala particular que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas intenções, agir em função de seu interlocutor (Nascimento; Silva, 2012, p. 63).

Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 80), os modalizadores “são elementos linguísticos que materializam, explicitamente a modalização e se classificam de acordo com o tipo de modalização que expressam, nos enunciados e discursos em que aparecem”. Estes, como assegura Nascimento (2010), podem recair sobre todo o enunciado, sobre apenas uma parte deste, ou, inclusive, sobre todo o discurso; podendo ainda recair sobre o enunciado de outros locutores ou interlocutores. Vejamos, a seguir a classificação dos modalizadores.

2 Os modalizadores discursivos e a noção de obrigatoriedade

Os modalizadores foram categorizados por Nascimento e Silva (2012) em quatro grandes e distintos grupos, a saber: modalização epistêmica, modalização deôntica, modalização avaliativa e modalização delimitadora. Como este trabalho objetiva dar ênfase a modalização deôntica de obrigatoriedade, nos deteremos, mais especificamente, em descrever a sua conceituação.

A modalização deôntica, de acordo com Nascimento e Silva (2012, p. 83), “tem sido tratada como aquela que é utilizada para expressar obrigatoriedade e, em alguns casos, permissão”. Os estudiosos revelam que Cervoni (1989) subdivide essa modalidade em quatro eixos: o obrigatório, o proibido, o permitido e o facultativo, porém o referido autor não chega a diferenciá-los, nem a apresentar a sua definição.

Partindo dessa idealização, Nascimento e Silva (2012, p. 83) revelam que além de expressar obrigatoriedade, esse tipo de modalizador também imprime permissão, proibição ou desejo. Com isso, subdividem-na em quatro tipos: deôntica de obrigatoriedade, deôntica de possibilidade, deôntica de proibição e deôntica volitiva.

Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 85), a deôntica de possibilidade “expressa que o conteúdo da proposição é algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão para exercê-lo ou adotá-lo”, enquanto a deôntica de proibição “expressa que o conteúdo do enunciado é algo proibido” (p. 84). Por sua vez, a deôntica volitiva ocorre quando o locutor expressa um desejo ou vontade.

No que se refere à modalização deôntica de obrigatoriedade, esta indica que “o conteúdo do enunciado é algo que deve ocorrer obrigatoriamente, e que o provável interlocutor deve obedecer a esse conteúdo” (Nascimento; Silva, 2012, p. 83). O exemplo 1 mostra a ocorrência deste modalizador.

Exemplo 1: Você **deve** comparecer à reunião hoje à tarde.

Neste exemplo (1), fica claro que o locutor está emitindo uma ordem que precisa ser executada pelo seu interlocutor, através do verbo “dever” (em sua forma conjugada “deve”). Nesse enunciado, há uma indicação de que o interlocutor tem a obrigação de comparecer à reunião e, com isso, o locutor não deixa outra alternativa, a não ser obedecer à ordem emitida. Deus (2016) constatou que esse modalizador, além de gerar obrigação para o interlocutor, pode ser usado também para gerar deveres ou imposições para o próprio locutor ou, ainda, para ambos (locutor e interlocutor).

Além desse sentido de obrigatoriedade, pesquisas desenvolvidas em gêneros discursivos têm revelado que esse modalizador também pode atuar, nos enunciados em que aparecem, com sentido de instrução ou orientação, indicando como o interlocutor precisa agir diante da instrução recebida. Esse tipo de ocorrência tem sido comprovada, mais comumente, pela presença de verbos no imperativo, conforme demonstraremos no exemplo 2, que segue abaixo.

Exemplo 2: Vivi, ao chegar em casa, **lave** a louça e **coloque** a roupa suja na máquina.

No exemplo 2, podemos observar que o locutor está orientando o seu interlocutor sobre como este deve agir diante do que está sendo posto, por meio dos verbos no imperativo “lave” e “coloque”. A orientação dada instrui o interlocutor a executar uma ação, que, neste caso, é: “lave a louça e coloque a roupa suja na máquina”. Desse modo, não se verifica a realização de uma determinação, com caráter de ordem (você deve cumprir obrigatoriamente), mas sim uma orientação para se realizar o conteúdo da proposição, ou seja, a obrigatoriedade está no cumprimento daquilo que se orienta fazer.

Na próxima seção, descreveremos outras ocorrências dessa modalização nos gêneros discursivos selecionados para compor o *corpus* deste trabalho, as quais se deram em contexto de uso real da língua.

3 A presença da modalização em gêneros discursivos

Nesta seção, serão apresentados os resultados observados nas análises empreendidas pelos pesquisados e autores dos trabalhos selecionados para compor o *corpus* deste trabalho.

O primeiro recorte (Figura 1 – Trecho 20) foi retido da dissertação de mestrado (Deus, 2016), que objetivou analisar a presença dos modalizados discursivos no Contrato, que é “utilizado, de acordo com Medeiros (2006), para estabelecer um acordo entre duas ou mais pessoas, que transferem uma para a outra, determinados direitos ou se sujeitam a obrigações” (Deus, 2016, p. 59).

Trecho 20 - Contrato PS - nº 04

2.5 – A CONTRATADA orienta o uso dos seguintes procedimentos por parte do Cliente: abrir uma conta bancária em nome da pessoa jurídica; fazer cópia de todos os cheques utilizados em nome da empresa; não utilizar o caixa ou cheques da empresa para pagamento alheios à mesma; efetuar preenchimento diário do livro boletim de caixa ou algo que o substitua; emitir notas fiscais para toda e qualquer venda de produtos ou serviço, registrando as respectivas entradas de numerário no livro boletim de caixa; não deixar que se acumulem dúvidas quanto aos procedimentos relativos ao desenvolvimento da sua empresa; comunicar (imediatamente) a CONTRATADA ao receber visitas de fiscais; pedir (sem constrangimentos) a identificação de toda pessoa que surgir no seu estabelecimento comercial sob o pretexto de fiscalização [...].

Figura 1 - Fonte: Deus (2016)

O trecho 20 (Figura 1) foi retirado de um contrato de prestação de serviço (PS nº 04). Nele é possível observar a presença da modalização deôntica de obrigatoriedade sob a forma de verbos no infinitivo, como “fazer” “efetuar” e “comunicar”, os quais assumem um caráter instrucional. Segundo Deus (2016, p. 83), tais verbos, de forma implícita, carregam uma obrigatoriedade: “(Você deve ou tem que) “abrir uma conta bancária em nome da pessoa jurídica;” (Você deve ou tem que) “fazer cópia de todos os cheques utilizados em nome da empresa [...]” etc.”. Esses modalizadores estão orientando sobre como a contratante deve agir em relação a execução dos serviços contábeis, para com os seus clientes. Por esse motivo, o infinitivo verbal, nesse contexto, adquire o papel de modalizador deôntico de obrigatoriedade.

Semelhantemente, o verbo “orienta”, marcado no trecho 20, também atua como um modalizador deôntico de obrigatoriedade, uma vez que ganha um efeito de sentido de instrução no enunciado em que aparece. Para a estudiosa, isso “pode decorrer da própria natureza instrucional do gênero contrato” e além desse verbo, faz-se necessário “observar o uso do termo ‘procedimentos’, no mesmo enunciado, o que indica que tais orientações devem ser cumpridas” (Deus, 2016, p. 84), não deixando outra alternativa para o interlocutor (neste caso, o contratante), a não ser seguir as instruções, as quais são importantes para a execução dos serviços prestados pela contratada.

O recorte a seguir (Figura 2 – Trecho 7) é parte do *corpus* da investigação de Gonçalves (2012), realizada em Cartas Comerciais, um gênero discursivo que se caracteriza como um “subgênero da carta comercial pertencente ao domínio dos textos do universo empresarial” (Gonçalves, 2012, p. 155).

Trecho 7 – Carta comercial 04
Aproveite a oportunidade: pague agora à vista utilizando o boleto abaixo, regularizando assim o seu débito e também a sua situação no SCPC/SERASA (...).

Figura 2 - Fonte: Gonçalves (2012)

Observando o recorte da carta comercial (Figura 2 - Trecho 7), percebemos a ocorrência de dois verbos no imperativo “aproveite” e “pague”. Como explica Gonçalves (2012, p. 168), esses verbos “são utilizados pelo locutor para dar instruções a seu cliente indicando como este deve agir diante do que está sendo posto”, neste caso, a orientação é para que o cliente aproveite a oportunidade oferecida e pague a sua dívida. Esses modalizadores, pela função que exercem, caracterizam-se como deônticos de obrigatoriedade com sentido de instrução, orientação. Nesse sentido, adquire forte teor persuasivo, uma vez que objetiva convencer o interlocutor a realizar algo.

No exemplo que segue (Figura 3 - Trecho 8), temos um outro caso de ocorrência desse modalizador, que é verificado em uma Procuração. Esses dados foram retirados da pesquisa de Nascimento e Silva (2022), autores que analisaram o funcionamento

semântico-argumentativo e enunciativo da modalização discursiva do gênero Procuração.

Trecho 8 - Procuração C

Consulte autenticidade em <https://selodigital.tipb.jus.br>. Cuité de Mamanguape, xx de agosto de xxxx.

Figura 3 - Fonte: Nascimento e Silva (2022).

No recorte do gênero procuração (Figura 3 – Trecho 8), segundo Nascimento e Silva (2022, p. 13), o verbo consultar está modalizando o enunciado “Consulte autenticidade em [https://selo digital.tipb.jus.br](https://selodigital.tipb.jus.br)”, uma vez que este é utilizado pelo locutor com a finalidade de instruir o interlocutor a respeito de “como ele deve proceder para acessar o referido site, para que confira a legitimidade do documento”. Assim, caso o interlocutor queira comprovar a veracidade das informações contidas na procuração, deve agir dessa maneira, isto é, acessando o site disponibilizado.

Considerações finais

Neste trabalho, objetivamos descrever o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores deônticos de obrigatoriedade, com sentido de instrução, em gêneros discursivos, através das análises empreendidas em cada um dos trabalhos produzidos, constatamos que os modalizadores deônticos de obrigatoriedade, com caráter de instrução, são utilizados pelos locutores para instruir ou orientar seus interlocutores para a realização de algo, dando-lhe comandos para que possam realizar uma atividade, executar uma ação, cumprir uma regra etc.

Os resultados ainda revelam que esses modalizadores, nos gêneros pesquisados, comumente, se materializam por meio de verbos no imperativo, conforme verificado nos exemplos destacados, e que esse tipo de obrigatoriedade se caracteriza como um

tipo de modalidade explícita, que deixa claro para os interlocutores como estes devem agir, isto é, seguindo as orientações estabelecidas.

Além de verbos no imperativo, também são mapeados, funcionando como modalizadores deônticos de obrigatoriedade: o infinitivo verbal, verbos modais (dever), advérbios (devidamente), adjetivos e substantivos (obrigado, necessário, cumprimento), expressões linguísticas diversas (fica convencionado, se sujeita à, será responsável).

Vale salientar que, nesse tipo de ocorrência, não se verifica a existência da determinação, como comumente ocorre com os deônticos de obrigatoriedade, mas sim de uma orientação para se realizar o conteúdo da proposição; portanto, faz-se referência ao cumprimento da obrigação e não indica a obrigação em si.

Referências:

- CASTILHO, Ataliba T. de; Castilho, Célia M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: Ilari, RODOLFO (org.) *Gramática do Português falado*. v. 2. Níveis de análise linguística. 4ª. ed. rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2002.
- CERVONI, Jean. A Enunciação. São Paulo: Ática, 1989.
- DEUS, Kátia Regina Gonçalves de. *A argumentação no gênero discursivo contrato: uma análise dos modalizadores discursivos*. Orientador: Erivaldo Pereira do Nascimento. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- DUCROT, Oswald. Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- ESPÍNDOLA, Lucienne. *A entrevista: um olhar argumentativo*. João Pessoa: EDUFPB, 2004.
- GONÇALVES, Kátia Regina de Almeida. *A carta comercial*. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). *Argumentação na Redação Comercial e Oficial: Estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 155-180.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MEDEIROS, João Bosco. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas*. Fórum Linguístico, Florianópolis, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A modalização e os gêneros formulaicos: estratégias semântico-pragmáticas*. Revista de Letras - nº. 32. Vol. 1 - 2013.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. *O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática*. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). *Argumentação na Redação Comercial e Oficial: Estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Janaína Melo da. Modalizadores discursivos e argumentatividade no gênero procuração. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 1, n. 22, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3215>. Acesso em: 16 maio 2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

O ARTICULADOR *PRIMEIRAMENTE* EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM

Letícia Dunck Cintra¹

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor²

Resumo: Este trabalho analisou, por meio das metodologias bibliográfica e documental (Gil, 2021), o uso do articulador *primeiramente* em redações nota mil do *Exame Nacional do Ensino Médio* - ENEM. Fundamentou-se nas concepções de Ingedore Koch (2022), José Fiorin (2022), Márcia Mendonça (2022) e em materiais oficiais sobre o tema (Brasil, 2023, 2024). Na *Cartilha do participante* (Brasil, 2024), é possível verificar que a redação é avaliada a partir de cinco competências. Uma dessas é a Competência 4 (*Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*). Em síntese, requer do participante conhecimentos acerca de recursos coesivos; dentre eles, os articuladores. Dessa forma, compreende-se que o estudo acerca dos *articuladores de organização textual* é relevante tanto para a prática de análise linguística quanto para a prática de produção textual na Educação Básica.

Palavras-chave: articulador; coesão; texto; Enem.

Abstract: This study used bibliographic and documentary methodologies (Gil, 2021) to analyze the use of articulators in essays that received a score of 1000 from the National High School Exam (ENEM). It was based on the concepts of Ingedore Koch (2022), José Fiorin (2022), Márcia Mendonça (2022), and official materials on the subject (Brazil, 2023, 2024). In the Participant's Handbook (Brazil, 2024), it is possible to verify that the essay is assessed based on five competencies. One of these is Competency 4 (*Demonstrate knowledge of the linguistic mechanisms necessary for the construction of the argument*). In summary, it requires the participant to have knowledge of cohesive resources, among them, articulators. Thus, it is understood that the study of textual organization articulators is relevant both for the practice of linguistic analysis and for the practice of textual production in Basic Education.

Keywords: articulator; cohesion; text; Enem.

¹ Instituto Federal de Goiás

² Instituto Federal de Goiás

Introdução

O *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) é a principal avaliação realizada no Brasil para que estudantes possam ingressar em uma instituição de ensino superior. Nesse ínterim, a prova de redação (com pontuação de 0 a 1000) tem papel fundamental, portanto, é necessário que os participantes tenham conhecimentos específicos para produzir seus textos. Assim, em razão da amplitude e da relevância do tema, este trabalho focaliza a Competência 4 dentre as cinco competências exigidas na redação, conforme o material *A redação do ENEM - Cartilha do Participante* (Brasil, 2024), disponibilizado digitalmente pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP).

A Competência 4 (*Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação*) propõe que o discente saiba articular seu texto por meio de recursos coesivos, dentre eles, os articuladores argumentativos textuais. Assim, a exemplo das redações nota mil, tais recursos são utilizados como conectivos e são imprescindíveis para obter um desempenho eficaz nessa competência.

Em razão dessa relevância, será discutido neste trabalho o *articulador de organização textual* (AOT) *primeiramente* em redações nota mil do ENEM. Os AOTs são elementos recorrentes e pertinentes na construção dos textos dissertativos-argumentativos, então, torna-se imprescindível explorá-los de modo mais aprofundado. Nessa abordagem, realizou-se uma pesquisa bibliográfico-documental (Gil, 2021) pautada nas teorias textuais e argumentativas (Koch, 2001; Koch e Elias, 2022, Fiorin, 2022), na concepção de língua como interação (Bakhtin, 2009) e nos materiais oficiais sobre a redação do ENEM (Brasil, 2017, 2023). Desse modo, é coerente iniciar com a discussão acerca da Competência IV.

1. A Competência IV no ENEM

Conforme já mencionado, o ENEM é o principal exame educacional realizado no Brasil, logo, sua avaliação de redação, feita a partir da dissertação-argumentativa, é parte fundamental na constituição dos resultados obtidos pelos participantes. Nesse sentido, para uma adequada elaboração desse texto, é necessário que o discente possua conhecimentos específicos. Por esse motivo, o INEP fornece a *Cartilha do participante* (cf. Brasil, 2023), na qual detalha cada uma das cinco competências exigidas pela prova, com o fim de sanar diversas dúvidas dos envolvidos.

A Competência IV é a que possibilita o conhecimento acerca da progressão textual. Nela, encontram-se os conectivos intraparágrafos (dentro dos parágrafos) e interparágrafos (entre os parágrafos), por conseguinte, há também os operadores argumentativos e alguns modalizadores. Sob essa perspectiva, os elementos a serem avaliados se referem à conexão das diferentes partes da redação, ou seja, a organização textual requer que as orações estabeleçam elos que permitam uma progressão do texto e a interdependência entre as ideias. Essas articulações são realizadas, portanto, por meio de recursos coesivos, elementos fundamentais na construção das relações sintáticas e semânticas desenvolvidas ao longo do texto dissertativo-argumentativo (Brasil, 2023). Nessa perspectiva:

As Competências III e IV consideram a construção da argumentação ao longo do texto, porém avaliam aspectos diferentes. Na Competência III, avalia-se a capacidade de o participante “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, ou seja, trata-se da estrutura mais profunda do texto. **Já a coesão, observada na Competência IV, atua na superfície textual, isto é, avaliam-se as marcas linguísticas que ajudam o leitor a chegar à compreensão profunda do texto** (Brasil, p. 18, 2023, grifo nosso).

De acordo com a citação anterior, a Competência IV se relaciona com a Competência III, pois ambas consideram como o participante estrutura seu raciocínio para a construção do argumento. A primeira foca a tessitura textual, já a segunda atua

em um nível mais profundo que envolve questões lógicas referentes à argumentação, assim:

Espera-se, portanto, que, nessa etapa de escolaridade, o participante seja capaz de selecionar os argumentos mais adequados, relacioná-los, organizá-los de forma clara e estratégica, além de interpretá-los, desenvolvendo-os para uma efetiva defesa do ponto de vista. Esses são os aspectos avaliados na Competência III (Brasil, 2019, p. 4).

Percebe-se que a Competência IV é fundamental para a argumentação e o desenvolvimento do texto, uma vez que trabalha a conexão das ideias. Ela permite que o estudante construa os argumentos por meio de conectivos, de forma que a superfície do texto fique encaixada, sem justaposições ou truncamentos de orações e períodos. Por outro lado, a Competência III tem sua particularidade e relevância, pois avalia a capacidade do estudante de criar um projeto de texto, demonstrar autoria e aperfeiçoar a construção de argumentos. Logo, ambas se complementam e são essenciais para o encadeamento do texto e as relações de sentido. No que se refere a esse encadeamento, os articuladores ocupam lugar de destaque no âmbito linguístico.

2. Articuladores de organização textual

Os argumentos se articulam no texto a partir de vocábulos que os interligam. Esses vocábulos são responsáveis pela interpretação do enunciado, pois, conforme Koch (2001, p. 16), “[...] um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas”. Dessa forma, para que haja a ligação das orações, são empregados articuladores, operadores argumentativos ou marcadores discursivos. Koch (2001, p. 17) afirma que “[é] por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto. A este fenômeno é que se denomina coesão textual”.

A coesão textual, nas palavras de Irandé Antunes (2017), exige que cada parte do texto deva estar conectada a pelo menos mais uma. O próprio nome *coesão* denota que algo coeso é aquilo que está integrado, ligado a outro elemento. Então, em muitos gêneros textuais, o conjunto deve estar conectado pelas palavras, períodos e

parágrafos. Tal aspecto, contribui para a continuidade textual, com o fim, assim, de chegar a uma unidade, “[...] a um sentido global que tudo integre” (Antunes, 2017, p. 45).

Além disso, a autora afirma que há diferentes recursos possíveis para que seja feito tal vínculo, e que “[os] sentidos e as intenções, sobretudo em sua dimensão global, vão sendo identificados a partir de tais recursos, os quais, dessa forma, funcionam como pistas, como indícios” (Antunes, p. 46, 2017). Desse modo, explorar esses recursos é significativo para a identificação dos sentidos e da intenção do estudante, pois funcionam como marcas fundamentais na compreensão do que se quer comunicar.

Os recursos e indícios apresentados por Antunes são os *articuladores textuais* que, conforme a autora, podem ser as conjunções, as preposições, alguns advérbios e certas locuções. São chamados de ‘marcadores’ justamente porque ‘marcam’ onde a conexão ocorre nas orações. Antunes afirma ainda que essas conexões também ocorrem no nível semântico, isto é, no nível dos sentidos do texto, haja vista que tais ‘marcadores’, além de cumprirem seu papel como conector, também trazem sentido ao texto, visto que possuem significado (Antunes, 2017). De forma análoga, na obra *Escrever e Argumentar* (Koch; Elias, 2022), as autoras apresentam o conceito de *articuladores*, seus inúmeros tipos (indicadores de soma, oposição, alternância, temporalidade, causalidade etc.); além disso, classificam esses recursos de acordo com o sentido que cada palavra determina nas conexões interparágrafos e intraparágrafos.

Como já exposto, neste trabalho, o enfoque recai nos AOT, de modo específico, no *primeiramente*. Os AOTs organizam o texto em uma sequência lógica para garantir uma progressão textual que facilite a interpretação do leitor: “[...] servem para organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação. Na organização espacial do texto, esses articuladores sinalizam abertura, intermediação e fechamento” (Koch e Elias, 2022). Isto é, esses mecanismos cumprem a função de estruturar e orientar a progressão textual.

Diante disso, vocábulos como *primeiro*, *primeiramente* e *em primeiro lugar* podem ser usados como AOTs e desempenharem funções que colaboram para a sequência de um parágrafo e/ou do texto como um todo. Essas palavras ou locuções possuem classes gramaticais distintas que, quando inseridas no texto, fornecem maior fluidez, topicalização das ideias e mais facilidade de compreensão.

Em relação aos advérbios terminados em *-mente*, sabe-se que permitem subjetividade no discurso, mas também podem ser usados sem marcar a pessoalidade. Nesse caso, a palavra *primeiramente* indica o início de uma reflexão e, apesar da presença do sufixo *-mente*, não atua como um modalizador similar, por exemplo, a *francamente*, visto que não envolve um acordo entre enunciador e enunciatário quanto ao caráter de veridicção do enunciado.

3. O articulador *primeiramente*

Alguns advérbios são utilizados amplamente como recursos coesivos e/ou argumentativos. O vocábulo *primeiramente* é um desses, pois colabora para a argumentação ao organizar a sequência e permitir a progressão do texto. Soma-se a isso o fato de que o numeral ordinal *primeiro* pode funcionar como parte de uma locução adverbial, logo, possibilita a inserção de diferentes termos na estrutura e amplia as possibilidades linguísticas à disposição do estudante.

Nas redações analisadas foram encontradas locuções adverbiais como *em primeira instância*, *em primeira análise*, *em primeiro lugar* etc. Conforme os exemplos a seguir: a) **Em primeira instância**, o significativo entrave que causa a desvalorização desses segmentos da sociedade [...] (Brasil, p. 31, 2023, grifo nosso); b) **Em primeira análise**, é importante destacar que a mulher ocupa uma posição subjugada na sociedade brasileira desde o período colonial [...] (Brasil, 2024, p. 38, grifo nosso). Pode-se compreender que formas como essas contribuem para o enriquecimento do repertório de recursos coesivos do estudante.

A partir disso, ao analisar as redações nota mil, notou-se que o articulador *primeiramente* é frequentemente encontrado no primeiro parágrafo de desenvolvimento da dissertação-argumentativa. Ou seja, indica o início de uma reflexão (devido à semântica do numeral ordinal *primeiro*) e, também, prioriza o argumento em relação aos demais, conforme exposto a seguir:

Primeiramente, é preciso compreender como a agressão ao meio ambiente fere as comunidades tradicionais. Há séculos esses povos vêm construindo suas culturas com respeito à natureza, tratando-a de forma sustentável. **Consequentemente**, criou-se nesses grupos uma visão afetiva dos recursos naturais, que se tornaram base para a manutenção de uma identidade característica a cada uma dessas comunidades. **No entanto**, todos os biomas brasileiros estão sendo constantemente ameaçados, seja pela mineração, garimpo ilegal, desmatamento ou poluição, fatores que têm em comum a priorização de ganho financeiro em detrimento da preservação ambiental. **Assim**, parte da população coloca em risco o maior patrimônio dos povos tradicionais, a natureza, em busca de recursos naturais que trazem benefício restrito aos agressores, tornando o modo de vida dessas comunidades impraticável. **Portanto**, com base na importância do meio ambiente para as comunidades tradicionais, causar danos à natureza significa, também, causar danos aos povos em questão (Brasil, 2023, p. 36).

Nota-se que os articuladores são usados para estruturar as proposições. Inicia-se com o *primeiramente* ao introduzir a ideia central: *a destruição da natureza compromete diretamente as comunidades tradicionais*. Em seguida, *consequentemente* retoma a oração anterior, na qual se diz sobre *como os povos originários constroem suas culturas com o respeito à natureza* e aprofunda essa reflexão ao explicar a relação de afetividade desses povos com os recursos naturais.

Na sequência, o articulador adversativo *no entanto* apresenta uma ideia de contraste em relação ao que foi dito anteriormente, quando se inicia uma análise sobre a ameaça constante dos biomas e a priorização do capital em relação à natureza. Posteriormente, nas duas últimas orações do primeiro do desenvolvimento, emprega-se o conectivo *assim* para relatar como a busca de recursos naturais beneficia os agressores e torna a vida dos povos originários inviável. Por fim, conclui-se o argumento

com o conectivo *portanto* ao fazer uma síntese de tudo o que foi abordado no parágrafo.

Pode-se perceber nesse parágrafo que a escolha do articulador *primeiramente* permitiu acrescentar novas ideias por meio de remas, ao selecionar, relacionar e organizar as ideias brevemente mencionadas no parágrafo anterior. Para a construção de sentido e a retomada, utilizou-se os articuladores *consequentemente*, *no entanto*, *assim* e *portanto*, contribuindo para a progressão textual e auxiliando na sequência dos demais tópicos.

Para que não se entenda que tal emprego dos articuladores é apenas um aspecto estilístico, é preciso enfatizar que, ao examinar outras redações nota mil, percebeu-se uma constante, ou seja, que essas palavras priorizam também em outros textos o argumento que servirá como base para as orações seguintes e para o desenvolvimento da tese, como exposto a seguir:

Em primeiro plano, é imprescindível destacar a baixa eficiência das leis relacionadas ao trabalho da mulher como um fator que potencializa a invisibilidade do esforço doméstico e de cuidado desse grupo. **Nesse sentido**, o escritor brasileiro Gilberto Dimenstein defende que a legislação brasileira funciona somente no papel e, na prática, é ineficiente. **A partir disso**, tal tese pode ser comprovada por meio da má aplicação das leis trabalhistas femininas, uma vez que tais documentos não garantem, efetivamente, os direitos fundamentais da mulher, especialmente no âmbito do trabalho, e geram uma dependência dessa parcela ao cuidado doméstico, que é amplamente desvalorizado e, muitas vezes, não remunerado. **Logo**, tal insuficiência do sistema legislativo promove uma exploração exagerada da população feminina no país (Brasil, 2024, p. 62).

O desenvolvimento desse parágrafo se inicia com o articulador *em primeiro plano* (semanticamente equivale ao *primeiramente*) e demonstra a relevância de evidenciar a tese, que trata da baixa efetividade das leis referentes ao trabalho feminino e como isso contribui para a invisibilidade do esforço realizado nas tarefas de casa. Em seguida, emprega-se o articulador *nesse sentido* para apresentar o argumento de autoridade, pois cita o escritor brasileiro Gilberto Dimenstein. Por fim, os articuladores

a partir disso e logo, consecutivamente, auxiliam a produtividade da citação anterior sob novas perspectivas e se conclui que o “legislativo promove uma exploração exagerada da população feminina no país”.

Considerações finais

A coesão exerce papel indispensável na construção do texto dissertativo-argumentativo proposto pelo ENEM. Nesse sentido, a utilização de articuladores textuais colabora para a estruturação lógica e a devida progressão textual. Esses recursos facilitam tanto a exposição das ideias quanto as respectivas interpretações por parte dos leitores.

Nesta abordagem, observou-se como o advérbio *primeiramente* inicia uma reflexão e desencadeia outros enunciados com articuladores distintos que fazem o parágrafo progredir adequadamente. Nesse sentido, escolher corretamente os elementos pode contribuir não apenas para a coesão textual, mas também para o desenvolvimento dos argumentos. Portanto, trata-se de um tópico importante no ensino de Língua Portuguesa.

Referências

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **A redação no Enem 2023**: cartilha do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **A redação no Enem 2024**: cartilha do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf>.

ducacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

O ETHOS DA ALTA PERFORMANCE EM UM DISCURSO PUBLICITÁRIO THE ETHOS OF HIGH PERFORMANCE IN ADVERTISING DISCOURSE

Manuella Felicíssimo¹

Resumo: *Rendimento, eficiência, ser a melhor versão de si mesmo*, etc. Essas expressões fazem parte de um conjunto de enunciados que constituem o que chamamos de discursos da alta performance. Extremamente sedutor, esses discursos ganharam muita popularidade e são constantemente compartilhados e incorporados ao imaginário social. Fala-se em alta performance nos estudos, no trabalho, nas relações afetivas, sexuais, no âmbito das finanças, nas relações familiares, etc., em todas essas esferas deve-se performar a “sua melhor versão”. A partir das contribuições da análise do discurso de linha francesa, mais especificamente, recorrendo a conceitos da semiótica greimasiana, e também da psicanálise, este estudo pretende analisar o *ethos* da alta performance, imagem ancorada, segundo nossas hipóteses, na fantasia de onipotência. Para isso, tomamos como objeto uma peça publicitária; analisando os espaços intra e intertextuais, apontamos os principais temas e figuras que configuram a fantasia de onipotência e mostramos como essa imagem atua como a principal estratégia argumentativa nos discursos de alta performance.

Palavras-chave: discurso da alta performance; análise do discurso; fantasia de onipotência; ethos.

Abstract: *Productivity, efficiency, becoming one's best self*, etc. These expressions are part of a set of enunciations that constitute what we call the discourses of high performance. Extremely seductive, these discourses have gained significant popularity and are constantly shared and incorporated into the social imaginary. High performance is discussed in studies, work, affective and sexual relationships, the realm of finance, family relations, etc.—in all these spheres, one must perform their 'best version.' Drawing on contributions from the French school of discourse analysis, more specifically, utilizing concepts from Greimasian semiotics and psychoanalysis, this study intends to analyze the ethos of high performance, an image anchored, according to our hypotheses, in the fantasy of omnipotence. To this end, we take an advertisement as our object of analysis; examining intra- and intertextual spaces, we identify the main themes and figures that configure the fantasy of omnipotence and demonstrate how this image acts as the primary argumentative strategy within high-performance discourses.

Keywords: high-performance discourse; discourse analysis; fantasy of omnipotence; ethos.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus Betim

Introdução

Neste estudo temos por objetivo analisar o ethos da alta performance construído em um discurso de uma peça publicitária. Para isso, tomamos como referencial teórico as contribuições da análise do discurso, mais especificamente alguns conceitos da semiótica greimasiana, e também recorreremos às noções de fantasia, objeto e desejo da psicanálise. A partir desta abordagem interdisciplinar, tão cara aos estudos do texto e do discurso, pretendemos mostrar como o ethos de alta performance projeta a fantasia de onipotência, ao mesmo tempo em que se sustenta sobre ela. Analisando o espaço intra e intertextual, almejamos apontar as principais estratégias argumentativas que se estabelecem entre enunciatário e enunciador.

Os discursos da alta performance, embora inicialmente relacionados à esfera do trabalho, têm aparecido em diversos lugares sociais, propondo um conjunto de saberes que prometem o “rendimento”, o “avanço”, o “progresso”, o “crescimento”, “o sucesso”, seja no âmbito dos relacionamentos amorosos, sexuais, na vida financeira, profissional, etc.

Esses discursos podem ser compreendidos como produtos da vida moderna e da sociedade de economia e de cultura neoliberal, que se constrói sobretudo na crença e na valorização da individualidade. Isso é facilmente constatado nas máximas que se espalham cotidianamente: “faça você mesmo”, “seja senhor de si mesmo”, “seja a sua melhor versão”, para citar algumas. Sem precisar complexificar, já nesta pequena amostra notamos que o sujeito ocupa, pelo menos imaginariamente, o papel central da vida; o encontro com o “outro”, o atrito com a realidade é desconsiderado, gerando a ilusão de que tudo se passa e se resolve no e pelo próprio sujeito.

Trata-se de uma imaginarização, é claro, a começar pelo fato de que esse enunciado, aparentemente sem rosto e universal, vem de uma instância enunciativa, ou seja, de um outro. Mas o efeito que se sugere é o de uma voz “desancorada”, legítima, portadora de uma verdade indiscutível que vem ao encontro do sujeito. Uma pergunta

que podemos colocar é: por que a ideia de fazer por si (sozinho), mesmo frente a grandes desafios, parece tão sedutora? Por que o convite a performar em direção a um ideal inalcançável move o interesse dos sujeitos?

É para dar conta de questões como essas que recorremos a algumas noções da teoria psicanalítica, porque trabalhamos com a hipótese de que o conceito de fantasias psíquica pode contribuir para a compreensão dos efeitos que esses discursos provocam.

Acreditamos que os discursos da alta performance são tão populares e compartilhados porque mantêm estreita relação com a fantasia de onipotência que é constitutiva da subjetividade humana. Além disso, procuramos relacionar esses discursos com a ideologia neoliberal, que visa a individualizar os sujeitos, deslocando-os da ideia de coletividade e/ou corpo social, para transformá-los em únicos e grandes responsáveis por si mesmos. Essa individualização resulta no acirramento da competição, e os discursos da alta performance são as “estratégias”, os “ensinamentos” que garantirão a “vitória” nesse campo de batalhas imaginárias.

Fantasia psíquica e ethos: possíveis relações

Em termos psicanalíticos, é possível dizer que um sujeito nasce a partir de uma fantasia, que expressa o desejo do outro, aquele que o recebe – ainda que esse desejo não seja positivo. A concepção da ideia de um filho (biológico ou não) é uma construção imaginária, fantasiosa. De modo simples, aquele que espera por um filho o idealiza, pensa no seu nome, nas suas características, nas condições necessárias para tê-lo, etc. Assim, o sujeito que virá ocupa um lugar no mundo simbólico antes mesmo de sua chegada; daí a expressão “lugar no desejo do outro”, circunstância sem a qual não é possível a existência psíquica e até mesmo a continuidade da vida biológica de um sujeito. Nesse sentido, a fantasia não é necessariamente sinônimo de problema, na verdade, ela é a condição fundamental para que possamos lidar com a realidade e também inserir o outro nela.

A capacidade de fantasiar será desenvolvida pela criança tão logo ela receba os primeiros cuidados, como a alimentação. Esse gesto inaugura a vida psíquica que irá se complexificar ao longo do desenvolvimento do sujeito, que terá sempre a fantasia como suporte para esse encontro com o mundo (que a princípio é o outro). Nas palavras de Freud, “(...) É ele o fantasiar, que já se inicia com o brincar das crianças e mais tarde prossegue com o devanear, deixando então de sustentar-se em objetos reais” (FREUD, 2004, p. 67).

Na fantasia o pensamento é mágico e consegue contornar os problemas, dando para a criança e para nós adultos uma certa sensação de onipotência, sensação conhecida na infância, quando aquilo que a criança fantasia, por exemplo, a mamada, acontece. Todavia, sabemos todos, esse acontecimento não se dá porque a criança fantasiou/desejou, mas porque ela está sendo assistida e aquele que cuida atua, inclusive à revelia dela. Todavia, a experiência psíquica é vivida da seguinte forma pelo infante: fantasiar = realizar; o que produz o efeito de “tudo eu posso”, expressão do conhecido desejo de onipotência que se revela em inúmeras práticas, objetos e ritos tipicamente infantis.

Essas fantasias não morrem na infância, e ainda que inconscientes, elas se inscrevem em tudo aquilo que é produzido pela cultura, impregnando-a dos “resquícios” da vida psíquica. Nesse sentido, podemos afirmar que tudo o que produzimos é fruto da intensa relação que mantemos com os outros, desde o primeiro que nos insere no mundo da linguagem, até aqueles que falam por meio de toda e qualquer produção humana. Por essa razão, os textos e discursos que se expressam por variadas formas de linguagem podem ser tomados como objetos que, em certa medida, expressam em seus conteúdos fragmentos das manifestações inconscientes, como as fantasias psíquicas.

Nessa perspectiva, o ethos não seria diferente, também ele pode ser compreendido a partir da noção de fantasia. Acreditamos que os discursos da alta performance só são reconhecidos como legítimos porque advêm de um ethos

imponente, uma representação ancorada na fantasia psíquica de poder que sustenta essa imagem no lugar daquele que pode e sabe fazer/ser/poder.

Para darmos conta da noção de ethos, tomamos as contribuições de Charaudeau (2008) e de Amossy (2008). De forma bem sucinta, na perspectiva desses estudiosos, o ethos pode ser entendido como a imagem que se constrói dentro de um discurso, uma espécie de projeção do enunciador. Em parte resultado da intenção daquele que enuncia, e em parte fruto do trabalho de interpretação do enunciatário, o ethos é resultado dessa interação. Os recursos que o comunicam são variados; verbais, visuais, sensoriais, etc, de modo que se pode construir um ethos autoritário, amistoso, o ethos daquele que ensina, daquele que quer aprender, enfim, é a circunstância na qual a interação discursiva acontece que irá permitir a emergência do ethos.

Se afirmamos que essa interação é mediada por um conjunto de significantes partilhados com o outro, e entendemos com os estudos em psicanálise que o inconsciente (assim como a consciência) é constituído por significantes, parece coerente estabelecer uma relação de aproximação entre ethos e fantasia psíquica. Nesse sentido, defendemos que o ethos não seria a fantasia em si, mas certamente seria formado por “índices” do psiquismo, de modo que ele se ancoraria na fantasia que, uma vez compartilhada, seria reconhecida pelo outro.

A análise do objeto



A propaganda da instituição “Cruzeiro do Sul Virtual” é construída a partir de recursos verbais e visuais. Ao centro há a figura de um homem jovem, sorridente, com roupa casual, cujo tom da camisa é próximo ao da fonte usada para a formatação do texto: “Se o tempo voa, decole”.

O enunciador, ao afirmar “Se o tempo voa, decole”, assinala um problema, a rápida passagem do tempo; concomitantemente oferece o que seria a solução, decolar. As palavras voar e decolar, pertencentes ao mesmo campo semântico, aqui são performadas por dois “agentes” diferentes: o tempo em si (personificado) e o sujeito para o qual o texto se dirige, aquele que percebe a passagem acelerada do tempo e, por isso, precisa tomar alguma atitude a respeito, no caso, decolar. Palavra que, no contexto de uso, remete tanto à ideia de fazer algo velozmente, quanto à êxito, de alcançar o sucesso.

Na perspectiva da semiótica, podemos afirmar que aquele que enuncia o texto verbal atua como um destinador-manipulador, que age sobre o sujeito-destinatário impulsionando-o à realização de uma determinada performance. Para isso, é preciso que exista entre essas duas instâncias um contrato estabelecido discursiva e socialmente. Nas palavras de Barros (2001):

Pode-se dizer que, no fundo, o manipulador *faz-ser*, isto é, com sua ação, de natureza cognitiva, transforma o estado modal do sujeito do estado, transferindo-lhe, por doação, valores modais que o levam a fazer (2001, p. 51)

Os valores modais podem ser o *querer*, o *dever*, o *poder* e o *saber*. Ao ser dotado desses valores, o sujeito passa a ter a competência para operar determinada transformação de estado que, por sua vez, o tornará um sujeito realizado. No caso em questão, o problema da rápida passagem do tempo indica uma falta do sujeito, o que o torna, por pressuposição, insatisfeito. A partir dessa falta, o destinador opera sobre ele, modalizando-o pelo dever-fazer - atentemos ao verbo no modo imperativo *decole*. Para que isso se dê, ele “oferece” a instituição, que neste discurso é requisito imprescindível

para a transformação de estado do sujeito. É a ela que tornará um sujeito competente para decolar, através da atribuição de um saber.

Quanto ao fazer persuasivo, o destinatário é manipulado por tentação (oferecimento de um objeto tido como positivo) e por intimidação (identificação de alguma falta que leve o sujeito a sentir-se no dever de agir). Sobre os objetos, destacam-se o tempo, a juventude e o sucesso, os quais o enunciatário é levado a desejar. A intimidação se mostra na forma como o discurso publicitário identifica uma falta que socialmente não pode existir, o que induz o sujeito ao desejo e/ou à necessidade de repará-la. Para que essa estratégia seja eficaz, como dito, é preciso que esse valor (o tempo) exista no campo social. Desse modo, é possível trazê-lo para o discurso por meio de um conjunto de representações que se materializam nas escolhas languageiras.

No discurso em questão, o tema do tempo atrela-se ao da formação profissional, do sucesso e da juventude, o que ressalta a sua dimensão sociopolítica; o modo como ele é significado para organizar a vida em sociedade. Além disso, quando se afirma que o tempo voa, reforçando a ideia da sua rápida passagem, enfatiza-se o quanto ele é finito.

Finitude e seu termo oposto, eternidade, são justamente as categorias de base que sustentam o discurso em foco, que se arranjam do seguinte modo: eternidade vs finitude, sendo a primeira eufórica (valor positivo) e a segunda disfórica (valor negativo). No nível narrativo, essas categorias são enriquecidas semanticamente e podem ser identificadas na relação que é estabelecida entre destinador-manipulador e sujeito-destinatário a partir da modalização e da relação de objetos. Já no nível discursivo, o tema do tempo é a manifestação concreta dessas categorias, configurando o percurso temático-figurativo da temporalidade, da juventude e da carreira profissional.

Esses percursos, conforme Fiorin (2006) são redes de sentido que materializam as formações discursivas, que são entendidas como “regionalizações no interdiscurso”, a forma como os ditos são organizados dentro desse grande espaço. Neste estudo,

identificamos as formações discursivas do campo psicossocial e político, ancoradas na ideologia neoliberal.

No discurso que abordamos, o tempo aparece como limitado, porém esse fato é possível de ser superado, caso o sujeito enunciatário faça aquilo que o sujeito enunciador propõe. Assim sendo, não apenas a limitação do tempo é suplantada, como o enunciatário alcança o êxito.

O plano de expressão é formado pelo uso de cores claras, predominantemente o amarelo e o azul. A nuance pastel dessas cores cria um efeito de suavidade e leveza. O jovem ocupa todo o eixo vertical do espaço central e sorri como se estivesse diante de alguém para ser fotografado. Na margem direita, há a logomarca da instituição e abaixo são descritas as modalidades de ensino ofertadas. A imagem deste jovem é uma figura que corporifica, no plano de expressão, o sujeito-destinatário, mostrando-o realizado, conjunto com o objeto-valor desejado. Nessa cena, mostra-se o lugar aonde chega aquele que, filiando-se ao contrato proposto, realiza a performance de procurar a instituição, recebendo dela a competência necessária para realizar a transformação de estado. O resultado é essa atmosfera de bem estar, calmamente hedônica; expressão do estado de satisfação.

Conforme afirma Barros (2001, p. 45), “A escolha de valores corresponde a uma primeira decisão do sujeito da enunciação, quanto ao discurso que será produzido”, por isso podemos afirmar que esses valores são a chave-mestra da persuasão. Entretanto, antes de reconhecermos que esses valores são do enunciador, sabemos que eles são um efeito ideológico.

Em diálogo com a psicanálise, consideramos a ideologia certamente como um produto social, cultural, econômico e político, mas também como um produto que reflexe o psiquismo humano, cuja estrutura é essencialmente fantasística.

Para Násio (2007, p. 10) as fantasias são “(...) um teatro mental catártico que encena a satisfação do desejo e descarrega a sua tenção”, ou ainda “(...) a encenação no

psiquismo da satisfação de um desejo imperioso que não pode ser saciado na realidade”. Desse modo, elas têm estreita relação com o desejo inconsciente; este é resultado de uma falta, da incompletude de todo sujeito. Deseja-se com o intuito de suprir essa falta que, no entanto, é incontornável.

A respeito da fantasia de onipotência, ela se caracteriza pelo predomínio da busca do prazer na vida infantil. Acreditar-se onipotente quer dizer acreditar-se capaz de contornar qualquer adversidade por ter em si todas as condições para isso. Essa fantasia se manifesta nos discursos da alta performance, pois é justamente essa a “promessa” que eles portam.

O discurso da alta performance é facilmente encontrado no mundo do trabalho, mas no entanto não se restringe a ele. Essas práticas discursivas tem por objetivo gerenciar a vida do trabalhador, fazendo-o de modo que as relações de poder e de opressão inerentes a esse contrato sejam ocultadas, “diluindo” as hierarquias. Castro et al. (2021, p. 251) chamam de discurso gerencialista as práticas de linguagem pautadas em “princípios homogeneizadores de condutas, como gestão de si e meritocracia”.

Ora, um discurso que coloca o sujeito no centro de importantes questões, mobilizando sua energia mental e física de modo a vencer diferentes condições adversas, não seria tão facilmente aceito não fosse o fato de portar em si a oferta de um valor; o poder inerente à onipotência. Os discursos da alta performance, ao mesmo tempo em que identificam uma falta e, por isso, convocam o sujeito a agir, o faz oferecendo um saber específico e também a imagem grande do sujeito. Esse sujeito grande, em constante “estado de superação”, torna-se realizado, é um sujeito não castrado, que vê neste contrato discursivo a possibilidade de negar a falta, de apagar a sua própria impotência. Instaura-se a agradável ilusão de que a falta não existe; é essa miragem (fantasística) que, acreditamos, tem grande poder de atuação sobre o sujeito.

O tempo, eixo temático central no discurso em análise, é o “agente” castrador por excelência. Tudo na experiência humana é submetido ao tempo: o tempo

interrompe o prazer, a experiência do gozo infantil, o tempo retira objetos e insere outros, o tempo atravessa o corpo biológico, as experiências sociais, enfim, ele é de fato incontornável. No discurso em análise, o tempo é dobrado ao sujeito, porque se o tempo voa, o sujeito pode decolar. A falta é tamponada e o sujeito até então castrado pelo tempo, submetido ao seu imperativo, sobrepõe-se a ele. Lembremos do plano de expressão, comunicando a calma e a suavidade, o apaziguamento da tensão.

Considerações finais

Neste estudo analisamos uma peça publicitária da Faculdade Cruzeiro do Sul com o objetivo de identificar os principais recursos argumentativos nela presentes. Para isso, recorreremos à semiótica greimasiana, à noção de ethos e de fantasia psíquica. A análise demonstrou que os temas e figuras presentes no discurso (o tempo e o sucesso) expressam a ideologia neoliberal, que propõe a supremacia do sujeito frente às adversidades da vida. O conjunto dos recursos linguageiros, verbais e não verbais, projetam um ethos que, embora tenha voz, não tem um corpo preciso. Essa “imagem” é portadora de um discurso verdadeiro, que oferece ao sujeito a oportunidade de contornar obstáculos, valendo-se basicamente do seu desejo (que no caso deve estar em consonância com a adesão à instituição). O obstáculo em questão é a passagem rápida do tempo, que pode inviabilizar a realização profissional do sujeito-enunciatário. Assim, ele é convidado a “decolar” e, então, superar o que aparentemente é insuperável, o tempo. Esse contrato estabelecido entre enunciador e enunciatário acaba por projetar uma imagem super positiva do sujeito, essa imagem, na nossa proposta, é reflexo da fantasia de onipotência, recurso constitutivo do psiquismo humano para dissimular a falta. Essa fantasia, ainda que inconsciente, atua e se faz refletir nas construções simbólicas.

Referências

- AMOSSY, R. (org.). O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. p. 119-143. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 1ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- BARROS, D. L. P de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2001.
- CASTRO, G.H.C de et al . Coaching interno: do discurso gerencialista ao sequestro da subjetividade. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 249-263, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172021000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 fev. 2025. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v24i2p249-263>.
- CHARAUDEAU, P. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (organizadoras). **Ethos discursivo**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-32.
- FIORIN, J.L. **Linguagem e ideologia**. 8 ed., 4ª reimpressão. São Paulo, Ática, 2006.
- FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico (1911). In: _____. **Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2004. V. I.
- NASIO, Juan-David. **A fantasia: o prazer de ler Lacan**. Trad. André Telles e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

O CONCEITO DE PROJETO DE TEXTO NA COMPETÊNCIA III DO ENEM: UMA ANÁLISE QUALITATIVA E COMPUTACIONAL DE REDAÇÕES COM BASE NO MODELO DE TOULMIN

Marcos Moisés Crisóstomo de Oliveira¹

Resumo: Este artigo investiga como o conceito de projeto de texto se manifesta na Competência III da redação do ENEM, a partir de uma perspectiva linguística que articula a Linguística Textual, a Teoria da Argumentação e a Análise do Discurso. Justifica-se pela relevância de compreender os critérios discursivos que orientam a avaliação da progressão textual e da organização argumentativa nas produções escolares. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa com apoio computacional, analisando 300 redações previamente anotadas por professores formados em cursos de avaliação. O modelo teórico baseia-se na estrutura argumentativa de Toulmin, complementada por pressupostos discursivos e textuais, e a análise automatizada foi implementada com o modelo BERTimbau em PyTorch. Os resultados mostram que a presença clara de um projeto de texto é decisiva para altos desempenhos na Competência III.

Palavras-chave: educação linguística; projeto de texto; Enem; argumentação.

Abstract: This article investigates how the concept of text planning is manifested in Competency III of the ENEM essay, from a linguistic perspective that articulates Text Linguistics, Argumentation Theory, and Discourse Analysis. The research is justified by the importance of understanding the discursive criteria guiding the assessment of textual progression and argumentative structure in school writing. A qualitative approach is adopted, supported by computational analysis of 300 essays annotated by trained teachers. The theoretical model is based on Toulmin's argumentative structure, complemented by textual and discursive assumptions, and the automated analysis was carried out using the BERTimbau model in PyTorch. The results demonstrate that a well-structured textual project is essential for high performance in Competency III.

Keywords: language education; text planning; enem; argumentation.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Lauro de Freitas, Lauro de Freitas, Bahia, Brasil. Doutorado em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEL/UNEB). E-mail: marcos.oliveira@ifba.edu.br

Introdução

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui, atualmente, um dos instrumentos avaliativos mais relevantes da educação básica brasileira, com impacto direto sobre o acesso ao ensino superior e sobre as práticas pedagógicas nas escolas. Exigindo a produção de um texto dissertativo-argumentativo, o exame busca avaliar competências discursivas, cognitivas e linguísticas, em especial a capacidade de desenvolver um ponto de vista de forma coerente, progressiva e autoral. No centro desse processo está a Competência III, que avalia a seleção, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de uma tese.

Apesar de sua centralidade, a Competência III ainda apresenta desafios interpretativos para professores e avaliadores, sobretudo no que diz respeito à noção de *projeto de texto*. Presente nos manuais do INEP e nas matrizes avaliativas do ENEM, esse conceito é muitas vezes citado de forma indireta, relacionado a expressões como “desenvolvimento das ideias”, “progressão textual” ou “encadeamento lógico”. Contudo, sua ausência como categoria teórica operacionalizável dificulta tanto o processo avaliativo quanto a orientação didática no ensino da escrita.

Este estudo parte da hipótese de que o *projeto de texto* — entendido como a estruturação discursiva que articula tese, razões e garantias em uma progressão argumentativa coerente — é o principal fator que diferencia textos avaliados com notas altas na Competência III. A pesquisa utiliza como referencial o modelo de argumentação de Stephen Toulmin (1958), adaptado para o ensino por Maria Thereza Serafini (1995), articulado às contribuições da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

Com base em um corpus de 300 redações do ENEM, anotadas por professores durante cursos de formação, o estudo combina análise qualitativa e processamento de linguagem natural, utilizando a plataforma KNIME integrada ao PyTorch para treinar um

modelo computacional de avaliação textual. O objetivo é investigar, de forma integrada, como o conceito de projeto de texto se manifesta nas redações, como pode ser reconhecido e ensinado, e de que maneira pode ser automatizado para fins avaliativos sem perder seu caráter interpretativo e discursivo. A pesquisa busca, assim, contribuir para o aprimoramento do ensino da escrita, da formação de avaliadores e do desenvolvimento de tecnologias educacionais mais justas e explicáveis.

Fundamentação Teórica Metodologia e Resultados

Este estudo fundamenta-se em três perspectivas teóricas centrais: a Linguística Textual, a Teoria da Argumentação e a Análise do Discurso. Essas abordagens fornecem ferramentas essenciais para a compreensão do conceito de projeto de texto na redação do ENEM, especificamente na Competência III, que avalia a seleção, organização e desenvolvimento coerente das ideias.

Marcuschi (2001, 2008) apresenta o texto como unidade discursiva complexa, construída com base em contextos específicos, intenções comunicativas e interação dialógica com interlocutores. Nessa perspectiva, o projeto de texto corresponde a um plano discursivo-cognitivo que orienta a construção argumentativa desde a formulação inicial da tese até a escolha e encadeamento das razões e garantias. Essa concepção ultrapassa aspectos formais superficiais, abrangendo coerência global (macroestrutura) e a articulação interna dos argumentos (microestrutura).

Dolz e Schneuwly (2004) complementam essa visão afirmando que o projeto textual não é uma fase isolada da produção, mas parte inerente ao processo da escrita. Para esses autores, escrever demanda contínuas decisões sobre seleção e organização progressiva das ideias. Assim, o projeto de texto está diretamente vinculado à capacidade argumentativa e discursiva do produtor textual, impactando diretamente na qualidade e eficácia comunicativa do texto produzido.

Para a análise argumentativa específica do corpus desta pesquisa, utiliza-se o modelo de Stephen Toulmin (1958), adaptado por Maria Thereza Serafini (1995) para fins pedagógicos. Este modelo estrutura a argumentação em três elementos principais: a tese (afirmação central), as razões (justificativas) e as garantias (dados ou exemplos que validam essas razões). Tal modelo proporciona critérios claros para avaliar objetivamente a coerência e a progressão argumentativa dos textos, aspectos fundamentais para o desempenho na Competência III do ENEM.

A Análise do Discurso, especialmente em sua tradição francesa, também integra esta fundamentação, destacando que o texto é uma construção discursiva imersa em condições sociais, históricas e ideológicas específicas (Bakhtin, 2003). Portanto, compreender o projeto de texto implica reconhecer como a argumentação mobiliza sentidos e gera efeitos pragmáticos concretos sobre os leitores, reforçando a interdependência entre forma textual e produção de sentido.

Com base nesses referenciais, foi adotada uma metodologia qualitativa descritiva e interpretativa para investigar como o projeto de texto, fundamentado no modelo de Toulmin-Serafini, se manifesta em redações do ENEM. O corpus desta pesquisa foi composto por 300 redações dissertativo-argumentativas distribuídas nos seis níveis de desempenho da Competência III, conforme critérios oficiais do exame. A seleção das redações ocorreu em duas etapas complementares.

Inicialmente, 70% das redações (210 textos) foram analisadas por professores participantes de cursos de extensão para formação de avaliadores, oferecidos pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) em 2023. Esses cursos contaram com duas turmas (9 e 11 participantes), sendo majoritariamente docentes de Língua Portuguesa do ensino médio e dois pedagogos. As redações, previamente anonimizadas, foram provenientes tanto de produções escolares reais quanto de repositórios digitais.

Durante os cursos, sob orientação direta do pesquisador, cada redação foi analisada qualitativamente por pelo menos três avaliadores, que discutiram detalhadamente aspectos como clareza e consistência da tese, pertinência das razões, adequação das garantias e coerência global. As demais 30% (90 redações) foram retiradas dos manuais oficiais de treinamento do INEP (2020, 2021 e 2022), que apresentam redações previamente avaliadas e comentadas segundo os critérios oficiais do exame, servindo como referência externa para garantir a validade das análises.

Após consolidado o corpus qualitativamente anotado pelos professores, procedeu-se à divisão dos textos em subconjuntos específicos: 70% destinados ao treinamento e 30% ao teste do modelo computacional desenvolvido para avaliação automática dos projetos textuais. Essa divisão manteve proporcionalmente os níveis oficiais de desempenho, garantindo representatividade equilibrada e consistência na análise.

O modelo tecnológico escolhido para análise automatizada foi implementado utilizando a plataforma KNIME Analytics Platform, integrada ao framework PyTorch. Essa escolha justificou-se pela flexibilidade e robustez das ferramentas, especialmente pela capacidade do PyTorch em lidar com modelos avançados de aprendizagem profunda baseados em transformers. As etapas iniciais incluíram um rigoroso pré-processamento linguístico com tokenização via Byte Pair Encoding (BPE), normalização léxica ajustada aos textos escolares e remoção criteriosa de ruídos linguísticos.

Posteriormente, foi desenvolvido um pipeline avançado para a extração e identificação das características discursivas e argumentativas relevantes para a avaliação da Competência III. Neste ponto, utilizou-se o modelo pré-treinado BERTimbau, otimizado especificamente para o português brasileiro, que capturou elementos estruturais e discursivos profundos dos textos, tais como a articulação clara entre tese, razões e garantias, além da qualidade da progressão textual.

A estratégia computacional adotada combinou duas abordagens complementares. Primeiramente, as características textuais mais gerais foram analisadas utilizando algoritmos clássicos, como o XGBoost. Em paralelo, elementos discursivos mais complexos foram avaliados por meio de uma rede neural baseada em transformers com camadas de atenção multi-cabeça implementadas em PyTorch. Essa configuração permitiu uma análise profunda das relações internas entre os elementos argumentativos dos textos, reforçando a precisão das avaliações automáticas.

Os resultados dessa implementação tecnológica foram avaliados quantitativamente por métricas como acurácia, precisão, recall e F1-score, além de serem submetidos à validação cruzada estratificada (10-folds). Além disso, métodos de interpretabilidade como SHAP e LIME foram empregados para fornecer explicações detalhadas sobre as decisões automáticas do modelo, indicando claramente quais elementos argumentativos mais influenciaram nas classificações realizadas.

Os achados qualitativos realizados pelos professores durante os cursos demonstraram que a presença clara e consistente de um projeto de texto é fator determinante para altos níveis de desempenho. Especificamente, 89% dos textos classificados nos níveis mais elevados apresentaram tese bem articulada, razões coerentes e garantias robustas. Em contraste, textos em níveis inferiores exibiram ausência ou fragilidade significativa nesses elementos, refletindo deficiências na organização argumentativa e na progressão textual.

Esses padrões qualitativos foram amplamente confirmados pelo modelo computacional. O sistema alcançou uma acurácia global de 87,5%, com F1-score médio de 0,86, indicando alta capacidade preditiva e precisão na identificação dos níveis de desempenho da Competência III. A análise das explicações geradas pelos métodos SHAP e LIME reforçou que os aspectos mais determinantes para classificações positivas foram

a clareza da tese, o uso eficaz de garantias argumentativas e a progressão textual coerente.

Finalmente, os resultados encontrados oferecem contribuições importantes para práticas pedagógicas e avaliativas. Confirmam que tanto o ensino quanto a avaliação de redações argumentativas no ENEM não devem se limitar a critérios formais superficiais, mas precisam focar explicitamente na construção estruturada e coerente do projeto de texto. Este estudo também fornece subsídios concretos para o desenvolvimento futuro de sistemas automáticos de avaliação textual que considerem a complexidade discursiva exigida pelo exame, promovendo avaliações mais justas, transparentes e eficazes.

Considerações Finais

Este estudo investigou o conceito de projeto de texto na Competência III da redação do ENEM, articulando teoria da argumentação, linguística textual e análise do discurso com técnicas contemporâneas de Processamento de Linguagem Natural. Os resultados demonstraram que a construção articulada entre tese, razões e garantias é o principal fator que diferencia textos de alto desempenho dos que apresentam fragilidades argumentativas e discursivas.

A análise qualitativa, realizada por professores durante cursos de formação de avaliadores, evidenciou padrões interpretativos consistentes, posteriormente confirmados por um modelo computacional implementado na plataforma KNIME com integração ao PyTorch. A convergência entre as avaliações humanas e automáticas valida a hipótese de que é possível desenvolver ferramentas tecnológicas que reconheçam com precisão aspectos estruturais e discursivos relevantes, indo além da identificação de elementos superficiais.

Dessa forma, o estudo contribui para a qualificação das práticas de ensino da escrita argumentativa e da formação de avaliadores, além de oferecer um caminho

metodológico sólido para o desenvolvimento de sistemas automáticos de correção textual orientados por parâmetros linguístico-discursivos. O conceito de projeto de texto, quando operacionalizado por meio do modelo de Toulmin, permite não apenas avaliar, mas também ensinar de modo mais eficaz a construção de percursos argumentativos coerentes e autorais.

Em um contexto educacional marcado por avaliações em larga escala e crescente uso de tecnologias, esta pesquisa reafirma a importância de abordagens que conciliem rigor teórico e aplicabilidade prática, promovendo uma avaliação mais justa, transparente e formativa da escrita no ensino médio.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Guia de correção da redação do ENEM: Competência III – Material de formação de avaliadores e cadernos de redações comentadas*. Brasília: INEP, 2020-2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. p. 9–22.
- SERAFINI, Maria Thereza Fraga Rocco. *Como escrever textos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- TOULMIN, Stephen. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO POLÍTICO: ANÁLISE DE UM DEBATE ELEITORAL COM CANDIDATOS À PREFEITURA DE SÃO PAULO/SP

Marina Bezerra da Costa Fernandes¹

Marília Bezerra da Costa²

Ananias Agostinho da Silva³

Resumo: Os discursos políticos produzidos em debates frequentemente utilizam uma variedade de tipos de argumentos para persuadir, convencer ou mobilizar a opinião pública e legitimar ideias. Neste trabalho objetivamos analisar o discurso político em um debate eleitoral entre dois candidatos à prefeitura de São Paulo/SP, nas eleições de 2024, visando identificar tipos de argumentos mais recorrentemente empregados e refletir sobre a sua articulação com a construção do *ethos*, como estratégia de potencialização da persuasão. Para isso, nos amparamos principalmente na tipologia de argumentos de Perelman e Tyteca (2005), e Charaudeau (2018) sobre discurso político. Em relação aos aspectos metodológicos, este trabalho pode se caracterizar como qualitativo. O *corpus* é formado pelos discursos dos dois candidatos a prefeito de São Paulo que disputaram o segundo turno das eleições de 2024, assim, foi realizada uma análise para identificar os tipos de argumentos presentes nos debates e analisar como esses argumentos são empregados.

Palavras-chave: argumentação; discurso; política; debate.

Abstract: Political discourses produced in debates often use a variety of types of arguments to persuade, convince or mobilize public opinion and legitimize ideas. In this paper we aim to analyze the political discourse in an electoral debate between two candidates for mayor of São Paulo/SP, in the 2024 elections, in order to identify the types of arguments most frequently used and reflect on their articulation with the construction of *ethos*, as a strategy for enhancing persuasion. To do this, we relied mainly on the typology of arguments by Perelman and Tyteca (2005) and Charaudeau (2018) on political discourse. In terms of methodological aspects, this work can be characterized as qualitative. The corpus is made up of the speeches of the two candidates for mayor of São Paulo who competed in the second round of the 2024

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

³ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

elections, so an analysis was carried out to identify the types of arguments present in the debates and analyze how these arguments are used.

Keywords: argumentation; discourse; politics; debate.

Introdução

Os discursos políticos produzidos em debates frequentemente utilizam uma variedade de tipos de argumentos para persuadir, convencer ou mobilizar a opinião pública, legitimar ideias e fortalecer determinado político ou partido ao qual está afiliado. Por isso, Charaudeau (2018) afirma que o discurso político exerce um processo de influência social, pelo que defende que a ação e o discurso políticos são indissociáveis. Mas “não é o conteúdo do discurso que assim o faz, mas é a situação que o politiza” (p. 42), pelo que se pode falar de diferentes tipos de discurso político: eleitoral, de posse, de renúncia etc.

No caso de campanhas eleitorais, o discurso político é marcado por diferentes estratégias de autopromoção, para o convencimento do público sobre a imagem do candidato, no sentido de buscar aceitação para disputar o pleito. Assim, na tentativa de conquistar o eleitorado, os candidatos recorrem à argumentação para defender seus pontos de vista e mostrar a validade das ideias que apresentam. A esse respeito, como lembram Alves e Araújo (2021, p. 462), “No campo político, a palavra para a conquista de poder está relacionada à promessa e, para o exercício de poder, é palavra de decisão e de justificativa.”. Logo, o discurso político eleitoral é marcado pelo ato compromissivo, por meio do qual os candidatos buscam construir uma imagem positiva de si e uma imagem negativa dos oponentes.

Dito isso, este trabalho tem como objetivo analisar o discurso político em um debate eleitoral entre dois candidatos à prefeitura de São Paulo/SP, durante as eleições de 2024, visando identificar os tipos de argumentos mais recorrentemente empregados

e refletir sobre a sua articulação com a construção do *ethos* como estratégia de potencialização da persuasão.

Metodologicamente, a presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com uma abordagem descritiva, sendo o *corpus* formado pelos discursos de dois candidatos à prefeitura da cidade de São Paulo, Ricardo Nunes (MDB) e Guilherme Boulos (PSOL), que disputaram o segundo turno das eleições de 2024. Especificamente, foram analisados os discursos dos candidatos em debate eleitoral realizado no 2º turno das eleições municipais de São Paulo/SP em 2024, ocorrido no dia 25 de outubro de 2024, e transmitido pelo canal Rede Globo, de televisão aberta.

O presente artigo, além desta seção introdutória, se organiza em mais quatro seções, sendo duas destinadas à discussão teórica, uma seção para a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

1 Argumentação: discurso, orador e auditório

No contexto da Nova Retórica, Perelman e Tyteca (2005) defendem que o objetivo de toda argumentação é instigar ou aumentar a adesão de um auditório sobre determinada tese. Dessa maneira, a argumentação é entendida como uma ação humana que visa convencer e/ou persuadir determinado público a respeito de um ponto de vista. Para esses autores, “[...] toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (Perelman e Tyteca, 2005, p. 16).

Por isso, “para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção” (Perelman e Tyteca, 2005, p. 20). Logo, a argumentação é um processo dialogal, que envolve o orador e o auditório. De um lado, o orador utiliza técnicas argumentativas para convencer um determinado auditório; este, por sua vez, precisa se predispor a ser convencido. Assim, o auditório é

fundamental para o desenvolvimento da argumentação, tendo em vista que o orador busca obter a sua adesão.

Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 33) destaca que, “ao construir seu discurso, consciente ou inconscientemente, o orador pensa e procura conhecer os sujeitos que constituem seu auditório e que, portanto, precisa convencer e/ou persuadir”. Toda argumentação é sempre destinada para um público, por isso, é preciso conhecer o auditório para estabelecer um vínculo de confiança que possa aumentar a disposição para ouvir os argumentos, como também para que haja uma aceitabilidade e convencimento da tese apresentada.

2 As técnicas argumentativas

Em sua argumentação, o orador pode utilizar diferentes técnicas argumentativas com a finalidade de defender a tese apresentada. Essas técnicas estão divididas em grupos de argumentos que se caracterizam por processos de ligação e dissociação de noções. Os processos de dissociação referem a técnicas de ruptura usadas para separar elementos considerados inseparáveis, visto que essa técnica modifica ou reorganiza conceitos. Os esquemas de ligação e dissociação são usados para organizar o raciocínio e influenciar o auditório. Nesse sentido, o orador escolhe uma técnica argumentativa para influenciar a seu favor. As técnicas de ligação, estão divididas em três tipos: a) Argumentos quase-lógicos; b) Argumentos baseados na estrutura do real; c) Argumentos fundados na estrutura do real.

Os *argumentos quase-lógicos* são caracterizados por seu caráter não formal. Embora se assemelham com raciocínios formais, lógicos e matemáticos, eles não seguem estritamente o rigor daqueles baseados puramente na lógica formal e que não podem ser contestados. Nesse primeiro grupo de argumentos, diversas técnicas são apresentadas, entre as quais:

- a. argumento de **contradição e incompatibilidade**: ocorre quando é apresentada uma tese em contradição a outra já apresentada: “a argumentação se empenhará em mostrar que as teses combatidas levam a uma incompatibilidade, que nisso se parece com uma contradição, que ela consiste em duas asserções entre as quais cumpre escolher, a menos que se renuncie a ambas” (Perelman; Tyteca, 2005, p. 222).
- b. O argumento pelo **ridículo** refere-se a casos sancionados pelo riso. Uma afirmação torna-se ridícula quando ela entra em conflito com a lógica, é uma mudança injustificada da tese que está sendo defendida.
- c. O argumento por **identidade e definição** corresponde à identificação dos elementos que são objetos do discurso; o procedimento mais característico da identificação é o uso das definições que indicam o sentido dado aos termos empregados.
- d. O argumentos por **analiticidade** considera analítica a igualdade entre expressões sinônimas, ou seja, a igualdade estabelecida entre as partes.
- e. O argumento por **tautologia** corresponde ao apresentar uma afirmação como resultado de uma definição.
- f. O argumento por **regra de justiça** “requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria” (Perelman e Tyteca, 2005, p. 248).
- g. O argumento de **reciprocidade** visa aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes, realizando a assimilação das situações, pois considera que algumas situações são simétricas e o orador vale-se do princípio da reciprocidade.
- h. O argumento de **transitividade** diz respeito às relações entre proposições: “A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos a e b e entre os termos b e c, à conclusão de que ela existe entre os termos a e c” (Perelman; Tyteca, 2005, p. 257). Essa relação ainda ocasiona dois grupos de argumentos que são a **inclusão das partes**

num **todo** e a **divisão do todo em suas partes**, o primeiro se fundamenta na ideia de totalidade baseada na relação entre um conjunto e seus elementos, enquanto o segundo se fundamenta no princípio de que o todo se dá a partir da soma de suas partes.

i. O argumento de **comparação** estabelece relação entre elementos para tornar um deles mais aceitável, criando uma relação de superioridade e inferioridade entre esses elementos.

Outros grupos são os *argumentos baseados na estrutura do real* e os *argumentos que se fundamentam na estrutura do real*, abaixo identificados:

Figura 1: Grupos de argumentos

Argumentos baseados na estrutura do real		Argumentos que se fundamentam na estrutura do real	
Vínculo causal	Baseia-se nas ligações de sucessão ligadas por encadeamento.	Exemplo	Utiliza exemplos concretos para obter a adesão do auditório.
Pragmático	Relacionado às consequências de ações	Ilustração	Função de aumentar a adesão a uma tese com base em uma regra já conhecida.
Relação meio e fim	Justifica uma ação realizada para atingir o objetivo.	Modelo	Se baseia em um modelo de comportamento a ser seguido.
Autoridade	Busca fortalecer um ponto de vista com base na credibilidade de outra pessoa.	Antimodelo	Avalia comportamentos que não devem ser seguidos ou adotados.
Desperdício	Buscar permanecer na direção de argumentos já iniciada, pois parar resultaria em um desperdício.	Analogia	Busca a verdade a partir de uma comparação entre duas situações diferentes.
Direção	Ação de continuar na mesma direção	-	-
Superação	Insiste na possibilidade de ir sempre mais longe.	-	-

Fonte: Elaboração própria com base em Perelman e Tyteca (2005).

3 A construção do *ethos* dos candidatos no discurso político

No discurso político, os candidatos argumentam para construir a imagem que desejam passar para o público. Conforme Charaudeau (2015), no discurso político, o orador constrói uma imagem positiva de si para conquistar a confiança do eleitorado.

Um momento ideal para que isso aconteça é durante os debates entre candidatos oponentes.

A esse respeito, Charaudeau (2009) afirma que o debate político, quando se apresenta nas mídias, consiste mais em uma confrontação de imagens, do que de ideias, visando a conquista de uma boa impressão diante do público. Dessa forma, torna-se um jogo de imagens e persuasão no qual os políticos argumentam para aumentar a aceitação dos eleitores, mostrar uma imagem positiva de si e uma imagem negativa de seu oponente. Trata-se de um jogo com o *ethos*.

O *ethos* refere-se a uma representação discursiva de si construída pelo orador por meio do discurso. O *ethos* pode ser entendido como uma construção discursiva, visando conquistar a adesão do interlocutor a partir da construção da imagem que o locutor faz de si mesmo, no seu discurso (Charaudeau, 2015). Desse modo, o *ethos* de um político deve se ajustar com o papel que ele pretende assumir diante da sociedade. Para isso, ele pode usar estratégias como a identificação com o seu público, ser um gestor carismático, usar a própria biografia como elemento para legitimar suas ideias, e até mesmo para desqualificar os adversários.

Portanto, os argumentos empregados pelos candidatos no debate devem se alinhar com a construção do *ethos* dos candidatos para potencializar o efeito persuasivo do discurso. Logo, os candidatos constroem um *ethos* de legitimidade e confiabilidade, como também tentam fortalecer o seu *ethos*, destacando qualidades e conquistas que os tornam dignos de confiança dos eleitores e atacando o *ethos* do candidato adversário.

4 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo. O *corpus* é constituído por discursos proferidos por políticos em um debate eleitoral entre os candidatos que disputaram à prefeitura de São

Paulo no segundo turno das eleições municipais do ano de 2024. Os discursos foram transcritos a partir de um vídeo com a transmissão desse debate, disponível na plataforma de *streaming* Globoplay.

O debate aconteceu no segundo turno das eleições e foi transmitido em rede nacional pela Globo no dia 25 de outubro de 2024 e foi mediado pelo jornalista César Tralli. O debate analisado tem duração de 01:38:04 (Uma hora, trinta e oito minutos e quatro segundos) que começa com a apresentação inicial do debate, os candidatos participantes e as regras, seguido do início do debate pelos candidatos.

5 Análise dos dados

O debate foi iniciado com a apresentação das próprias regras de sua execução. Logo no início, o candidato Ricardo Nunes (MDB), atual prefeito da cidade São Paulo, argumentou sobre ações positivas que desenvolveu no seu mandato para aumentar a segurança pública na cidade:

Ricardo Nunes: Nós fizemos muitas ações para melhorar a segurança na nossa cidade, por exemplo, já contratei 2.000 guardas civis metropolitanos, tínhamos quase 5.500, hoje já temos quase 7.500 guardas civis metropolitanos. Vou contratar mais 2.000 guardas civis no meu próximo mandato. Fiz a operação delegada, eram 400 policiais militares, agora são 2.400.

No trecho acima, é possível identificar os argumentos pelos quais o candidato Ricardo Nunes (MDB) busca defender suas ideias e posicionamentos, com base nos argumentos do modelo, deixando claro que está trabalhando de forma correta e contribuindo para o aumento da segurança dos moradores, uma conduta a ser seguida, assim defendendo sua tese e tentando influenciar o público a seu favor, buscando apoio e afirmando que caso seja reeleito continuará trabalhando para melhorar a qualidade de vida da população.

Perelman e Tyteca (2005) afirmam que o argumento do modelo condiz com um padrão a ser seguido, funcionando como um exemplo admirável, que serve de

inspiração para comportamentos futuros e exerce uma função persuasiva no auditório. No próximo exemplo, podemos identificar um argumento de antimodelo, fundado na estrutura do real, que consiste em apresentar oponente como alguém que pode apresentar uma ameaça, como podemos ver a seguir:

Ricardo Nunes: “Eu queria que você pudesse explicar porque a questão da droga... Você falou que não defendia a liberação de drogas, tem vários vídeos eu coloquei na minha rede, ta todo mundo vendo isso, você fala: tem que liberar maconha, tem que descriminalizar as drogas”.

Na oportunidade, o candidato Ricardo Nunes buscou prejudicar seu oponente apresentando-o como uma ameaça. O orador desqualifica o outro para se mostrar como uma opção melhor ou mais segura. Ricardo Nunes tenta expor posicionamentos polêmicos do seu adversário para tentar construir uma imagem negativa dele, ou seja, sem credibilidade para ser prefeito. Nesse momento, verifica-se o emprego de argumentos de autoridade utilizados pelos candidatos em suas falas.

Os argumentos mais utilizados pelos políticos são argumentos de modelo e antimodelo, visto que é por meios deles que constroem sua imagem positiva, e fortalecem essa imagem com base na apresentação de uma imagem negativa do oponente, levando os eleitores a estabelecerem comparações, de modo a optarem sempre pelo mais honesto, o que mais irá ajudar a cidade, e aqueles que é digno de receber apoio do povo.

No exemplo a seguir, identificamos um argumento em que o orador busca fortalecer seu ponto de vista com base na credibilidade e no prestígio de outra pessoa.

Guilherme Boulos: Eu recebi com muito orgulho o apoio da Tábata Amaral neste segundo turno, incorporei uma proposta da Tabata que é o jovem empreendedor que dá uma crédito para que o empreendedor toque sua pequena empresa, faça o seu trabalho, possa levar a diante. Nós vamos fazer também o “Acredita Mulher” junto com o presidente Lula, tive com presidente, o presidente lançou o “Acredita” e agora vai ser o “Acredita Mulher”.

O candidato menciona nomes com muito prestígio social e busca de adesão do público à sua tese. Quando o candidato Guilherme Boulos menciona o nome de Tabata Amaral e o nome de Lula, argumenta para o público que pessoas com grande prestígio social estão ao seu lado na campanha. Assim, busca convencer o público a seu favor, mostrando que pode ser um excelente prefeito, apoiado por outros políticos que são bem aceitos pelo eleitorado.

Conforme Perelman e Tyteca (2005), o argumento de autoridade condiz com utilizar atos ou juízos de uma pessoa para provar uma tese. No exemplo citado, o candidato invoca o presidente Lula como uma autoridade, para, assim, mostrar que recebe seu apoio e, além disso, vai contribuir no seu mandato e fortalecer sua campanha política devido ao prestígio que é dado ao presidente. Novamente, abaixo, percebe-se que o candidato recorreu ao argumento de autoridade, visto que ele se apoia na imagem de um promotor na busca de trazer veracidade para sua acusação a respeito do seu oponente.

Ricardo Nunes: O promotor João Carlos de Camargo em um dos processos que você respondeu ele diz o seguinte, isso tá lá no processo: o criminoso conseguiu fugir por manobras jurídicas, se referindo a você como criminoso... Eu tenho uma vida limpa, nunca tive um indiciamento, nunca tive uma condenação, todos os recebimentos da minha empresa são recebimentos de serviços prestados, são 30 anos.

Outro argumento empregado nessa passagem é o de modelo, quando o candidato usa sua imagem como uma conduta a ser seguida, conduta de honestidade e preparação para o cargo disputado. Ele apresenta sua empresa e sua vida pública de empresário e político como modelo ideal.

Portanto, os argumentos empregados pelos candidatos no debate se alinham com a construção do *ethos* dos candidatos para potencializar o efeito persuasivo do discurso. Eles constroem *ethos* de legitimidade e confiabilidade, como também tentam fortalecer o seu *ethos* atacando o *ethos* do candidato adversário.

Considerações finais

A análise dos tipos de argumentos empregados pelos candidatos à prefeitura de São Paulo/SP, Ricardo Nunes e Guilherme Boulos, revela as estratégias adotadas no período eleitoral e os valores que cada um busca destacar perante o eleitorado. Nos debates eleitorais, os candidatos recorrem a diferentes técnicas argumentativas na tentativa de aumentar uma maior aceitação, ampliando a adesão do seu público às teses defendidas por ele, com intuito de conquistar um maior eleitorado, conseguir vencer seu oponente e conquistar o cargo de prefeito.

Diante disso, observou-se o uso recorrente de argumentos de autoridade, modelo e antimodelo, buscando a legitimação de ideais e pontos de vistas por meio do convencimento e persuasão do público, o que reflete diretamente na construção do *ethos* dos candidatos, que tentam mostrar a sua credibilidade, caráter e autoridade moral diante do eleitorado, além de expor uma imagem contrário para o seu oponente.

Portanto, este trabalho pode contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a argumentação, os tipos de argumentos e o uso da argumentação no campo político, assim, corroborando para analisar criticamente a qualidade do debate político e as propostas e compromissos que os candidatos estabelecem com a população, refletindo no fortalecimento da democracia.

Referências

ALVES, Verônica Passos; ARAÚJO, Bianca Brito de Carvalho. A importância da argumentação no discurso político: como os candidatos à prefeitura do rio de janeiro influenciaram seus eleitores? **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 41, pp.461-475, set-dez 2021.

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução: Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2015.

PERELMAN, Chaim. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie; **Tratado da argumentação : a nova retórica** / tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão ; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2005. - (Justiça e direito).

SILVA, Danielle Cristine; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Linguagem**, São Carlos, v. 23 (1), 2015.

SOUZA, Lucas de; ALVES, Sarah de Araújo. Análise argumentativa de um debate político televisionado no segundo turno para governador do Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus-Bahia, v. 22, n. 3, p. 76-91, 2022.

SILVA, A. A. **A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do Ensino Fundamental**. 132 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Pau dos Ferros: UERN, 2012.

PRÁTICAS E MOVIMENTOS EPISTÊMICOS E A ABORDAGEM DO CONCEITO DE VIDA: UM OLHAR SOBRE A ARGUMENTAÇÃO

Mayara Tavares de Almeida¹
Edson José Wartha²

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar e compreender as interações discursivas que ocorrem na sala de aula de Ciências, uma vez que elas permitem examinar o processo argumentativo dos estudantes e identificar as práticas epistêmicas por eles mobilizadas, bem como os movimentos epistêmicos desempenhados pelo professor nesse processo. Para o tratamento dos dados, realizamos a transcrição de uma aula sobre o conceito de vida, registrada por meio de gravação de áudio. Seleccionamos, para fins de análise, os turnos que melhor expressavam os argumentos apresentados, as práticas epistêmicas dos alunos e os movimentos epistêmicos instaurados. A análise baseou-se em ferramentas analíticas voltadas para o estudo das interações discursivas, com ênfase nas práticas e nos movimentos epistêmicos. Como resultado, identificamos diversos padrões que revelam a dinâmica dessas práticas e movimentos no contexto investigado.

Palavras-chave: argumentação; praticas epistêmicas; movimentos epistêmicos; conceito de vida.

Abstract: The aim of this study is to analyze and understand the discursive interactions that take place in the science classroom, as they allow for the examination of students' argumentative processes and the identification of the epistemic practices they employ, as well as the epistemic moves enacted by the teacher throughout this process. For data treatment, we transcribed a lesson on the concept of life, which was recorded through audio. For analysis purposes, we selected the exchanges that best expressed the students' arguments, their epistemic practices, and the epistemic moves that emerged. The analysis was based on analytical tools focused on discursive interactions, with an emphasis on epistemic practices and moves. As a result, we identified several patterns that reveal the dynamics of these practices and moves within the investigated context.

Keywords: argumentation; epistemic practices; epistemic moves.

¹ Universidade Federal de Sergipe

² Universidade Federal de Sergipe

Introdução

A compreensão das formas pelas quais o conhecimento é construído e disseminado em ambientes escolares tem sido objeto de debates nas pesquisas dedicadas ao ensino de Ciências. Maton (2017) ressalta que explorar a construção e a circulação do conhecimento proporciona acesso ao entendimento de questões fundamentais que permeiam o funcionamento da sociedade e suas complexidades, o que reflete diretamente na vivência escolar. Em nosso trabalho, consideramos a argumentação como uma prática epistêmica fundamental no processo de construção do conhecimento. Nos estudos conduzidos por Sandoval (2005) e Araújo (2008), destaca-se a importância de compreender as interações discursivas que ocorrem em sala de aula. Esses pesquisadores afirmam que é através dessas interações que se alcança a compreensão das práticas epistêmicas, as quais se manifestam na resolução de problemas que visam comunicar, avaliar e legitimar os conhecimentos, bem como compreender a natureza da ciência. As interações discursivas são definidas como todas as atividades de comunicação, escrita ou falada, que se apresentam no contexto escolar (Tavares, 2009).

A argumentação é uma prática epistêmica que se desenvolve durante as interações discursivas em sala de aula, na qual os alunos expõem suas ideias, formulam hipóteses, elaboram explicações para resolver problemas e apresentam conclusões para determinadas questões. Todas essas ações implicam o desenvolvimento de práticas epistêmicas que estão intrinsecamente ligadas à produção e à legitimação do conhecimento construído no ambiente escolar (Santos; Silva, 2021). As práticas epistêmicas referem-se a atividades que envolvem proposição, comunicação, avaliação e legitimação do conhecimento, o que proporciona o direcionamento do olhar para a circulação do conhecimento que se dá por meio das práticas discursivas em sala de aula (Kelly; Lincona, 2018).

As práticas dos professores são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das interações discursivas no contexto educacional, pois é atribuída ao professor uma grande parte da dinâmica discursiva desenvolvida durante o processo de condução das ações em sala de aula. Várias pesquisas realizadas no campo do ensino de Ciências evidenciam um aumento do interesse nessa área de pesquisa (Sandoval, 2005; Kelly; Takao, 2002, Takao; Kelly, 2003, Jiménez-Aleixandre, 2008; Silva, 2008). Isso sugere uma conexão entre as práticas pedagógicas dos professores e o fomento de um ambiente propício para a argumentação e a construção de conhecimento entre os estudantes.

As intervenções realizadas pelo professor com relação aos alunos e ao conhecimento são chamadas de Movimentos Epistêmicos (Sasseron; Dusschl, 2016). Os movimentos epistêmicos podem ser definidos como a forma como o professor auxilia o aluno no processo de construção do conhecimento. O processo de validação dos movimentos epistêmicos realizados pelos professores em sala de aula se dá pela presença das práticas epistêmicas. Sasseron (2011) afirma que promover essas interações discursivas não é fácil, visto que requer o desenvolvimento dos conhecimentos sobre formas de questionar e saber ouvir. Jiménez-Aleixandre e Brocos (2015) apontam que o processo argumentativo está diretamente relacionado às práticas epistêmicas porque é por meio da argumentação que os estudantes justificam e avaliam os conhecimentos construídos em sala de aula. Pesquisar os processos argumentativos que ocorrem em sala de aula é uma possibilidade para entender como se dão os movimentos e as práticas epistêmicas mobilizadas no espaço escolar (Sandoval, 2005; Araújo, 2008).

Nesse contexto, as práticas epistêmicas referem-se a todas as ações dos estudantes que demonstram um envolvimento ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo a argumentação uma habilidade que se caracteriza como prática epistêmica. Com base nesse pensamento, defendemos em nosso trabalho que a

argumentação não pode ser analisada de forma isolada. É necessário entendermos o contexto de práticas e movimentos epistêmicos para entendermos as influências nas construções argumentativas em um espaço escolar. Uma das principais justificativas para a inserção da argumentação na sala de aula de Ciências reside na necessidade de compreender os aspectos fundamentais da natureza do conhecimento científico, incluindo sua produção e sua legitimação. Conforme destacado por Jiménez-Aleixandre e Erduran (2007), essa compreensão é facilitada pela prática da argumentação em sala de aula. Além disso, a argumentação promove a apropriação da linguagem científica pelos alunos, capacitando-os a comunicarem ideias de forma mais precisa e coerente dentro do contexto escolar. A argumentação, em seu processo de construção, permite que o aluno realize uma reflexão sobre seu próprio raciocínio. Dentro desse contexto, realizamos uma investigação que explora os fundamentos teóricos das interações discursivas com ênfase na produção argumentativa e outras práticas epistêmicas na sala de aula de Ciências, visando refletir sobre a construção do conhecimento no ensino de Ciências.

1 Percurso metodológico

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, na qual o ambiente de investigação é a sala de aula e as interações que ocorrem nesse espaço entre professor e alunos. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública localizada no estado de Sergipe, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio que participava de um Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio, sob a orientação de um professor com formação em Biologia. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 6.950.789, garantindo que todos os procedimentos adotados estão em conformidade com os princípios éticos. Para alcançar o objetivo proposto, utilizamos gravações de um episódio de aula. Para o tratamento dos dados, transcrevemos a aula relacionada ao

conceito de vida. Analisamos toda a extensão dos episódios para identificar práticas e movimentos epistêmicos estabelecidos.

A atividade realizada durante a aula faz parte de um conjunto de práticas que exploram os níveis de organização da vida e a classificação biológica. Durante a realização dessa atividade, os estudantes foram orientados a realizar a leitura do texto presente no livro didático de Ciências da Natureza e suas Tecnologias da Moderna Plus, *O conhecimento científico* (2020), com a intenção de levantar questionamentos e desenvolver diferentes perspectivas sobre o conceito de vida.

Após a leitura do texto, o professor levantou os seguintes questionamentos com o intuito de debater as diferentes definições de vida: *Qual sua definição de vida? A definição de vida proposta é válida tanto para um animal mamífero quanto para uma bactéria? Ela abrange fungos e plantas? A partir de quanto tempo começa a vida?* Para analisar as ações do professor por meio dos movimentos epistêmicos, adotamos o referencial de Silva (2015). Esse instrumento analítico nos possibilita compreender as ações realizadas pelo professor para propiciar aos alunos um processo de aprendizagem. Segundo Amaral e Mortimer (2006), os movimentos epistêmicos podem influenciar diretamente a presença das práticas epistêmicas, como a argumentação. Na ferramenta analítica proposta em estudo por Silva (2015), os movimentos epistêmicos estão divididos em sete categorias: elaboração, reelaboração, instrução, compreensão, confirmação, correção e síntese.

A elaboração e a reelaboração envolvem o uso de questionamentos para instigar a construção inicial de ideias ou promover a revisão e aprofundamento do pensamento dos alunos, incentivando a reflexão e a incorporação de novas perspectivas. A instrução refere-se à introdução direta de novos conhecimentos, enquanto a compreensão busca acessar o raciocínio dos alunos sem interferir nele. Já a confirmação valida as ideias ou ações dos estudantes, ao passo que a correção envolve a retificação explícita de

equivocos. Por fim, a síntese ocorre quando o professor destaca e organiza as principais contribuições dos alunos, consolidando o aprendizado (Silva, 2015).

Para a análise das práticas epistêmicas, utilizamos como referencial as práticas estipuladas por Kelly e Licona (2018), organizadas em quatro instâncias: Propor, Comunicar, Avaliar e Legitimar. Na instância propor, destacam-se ações como elaborar perguntas, hipóteses ou refutar pontos de vista, buscando iniciar ou direcionar a construção do conhecimento. A instância comunicar envolve a expressão e sustentação de ideias por meio de argumentos baseados em evidências, apresentação de pontos de vista, uso de exemplos cotidianos e exposição de posições opostas. Já a instância avaliar refere-se ao exame crítico das ideias, por meio da complementação, problematização ou revisão de linhas de raciocínio. Por fim, a instância legitimar diz respeito ao reconhecimento e validação coletiva dos pontos discutidos, seja por meio da construção de consensos ou pela valorização das diferentes posições apresentadas.

2 Resultados e discussões

A análise das interações discursivas em uma aula de Ciências sobre o conceito de vida revelou uma forte articulação entre os movimentos epistêmicos do professor e as práticas epistêmicas dos alunos, evidenciando o papel central da argumentação na construção do conhecimento. Os movimentos epistêmicos revelam as interações discursivas entre professor e aluno, bem como a dinâmica e a construção do conhecimento durante o processo de aprendizagem (Sasseron; Duschl, 2018). Em nosso trabalho, abordamos a argumentação como a ação de avaliar as afirmações, analisar e avaliar as evidências, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos e do processo de investigação (Jiménez-Aleixandre; Erduran, 2007). Nesse sentido, destacamos a importância do papel do professor no desenvolvimento dos movimentos epistêmicos que possibilitarão as práticas epistêmicas incorporadas

pelos alunos. Por meio dos movimentos epistêmicos o professor pode viabilizar o desenvolvimento da argumentação no processo de construção do conhecimento.

A aula foi estruturada em três episódios, cada um guiado por um questionamento problematizador, totalizando 113 turnos de fala. O episódio I destacou-se pela predominância do movimento epistêmico de reelaboração, no qual o professor, por meio de questionamentos, instigou os alunos a reconsiderarem e aprofundarem suas ideias. Também ocorreram movimentos de elaboração, compreensão, confirmação e instrução, indicando esforços para a demonstração de conhecimentos prévios e promover a reflexão. No episódio II, o movimento mais presente foi o de compreensão, com o professor buscando entender as concepções dos alunos sobre vida. As práticas epistêmicas observadas incluíram apresentar pontos de vista, construir argumentos com base em evidências científicas e, pela primeira vez, problematizar, sinalizando um avanço na complexidade das ações de fala dos alunos.

O episódio III envolveu uma questão sociocientífica controversa “a partir de quando começa a vida?” que favoreceu a emergência de discussões mais diversificadas. Os movimentos epistêmicos mais frequentes foram compreensão e reelaboração, e houve maior variedade de práticas epistêmicas: elaboração de perguntas, refutação, uso de exemplos pessoais, oposição de pontos de vista, avaliação e revisão de raciocínios. Ainda assim, a prática mais recorrente continuou sendo apresentar ponto de vista, sugerindo que, embora os alunos tenham se engajado, houve dificuldades na construção de argumentos mais robustos como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 1: Práticas e movimentos Epistêmicos

Episódio	Questão Norteadora	Movimentos Epistêmicos Frequentes	Práticas Epistêmicas Predominantes	Observações
I	“Qual a definição de vida?”	Reelaboração, Elaboração, Compreensão, Confirmação	Apresentar ponto de vista (instância: comunicar)	Alunos demonstraram dificuldade em iniciar a discussão; predomínio de opiniões não justificadas.
II	“A definição de vida proposta é válida para um mamífero e uma bactéria?”	Compreensão, Instrução, Elaboração, Correção	Apresentar ponto de vista, construir argumento com base em evidências científicas, problematizar	Ampliação da complexidade das falas; início de justificativas e avaliações críticas.
III	“A partir de quando começa a vida?” (questão sociocientífica)	Compreensão, Reelaboração, Síntese, Instrução	Apresentar ponto de vista, Refutar, Utilizar acontecimentos pessoais, avaliar e revisar raciocínios	Discussão com maior diversidade de práticas epistêmicas; ausência da instância legitimar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As questões sociocientíficas são caracterizadas por possuírem relação com temas controversos, que possuem potencial para geração de discussões, envolvem a formação de opiniões e realizações de escolhas no nível pessoal e social, geralmente lidam com informações incompletas que podem se referir às dimensões local, nacional e global, envolvem análise de custo-benefício na qual os riscos interagem com os valores, podem requerer algum entendimento de probabilidade e risco e frequentemente são pontuais e de duração curta (Ratcliffe; Grace, 2003, p. 2). Todas essas características compõem os temas que se enquadram nas questões sociocientíficas e fomentam a geração de discussões, justificando os diálogos desenvolvidos nesse episódio.

Em síntese, a instância comunicativa foi a mais mobilizada entre os estudantes, refletindo uma predominância da simples exposição de opiniões em detrimento de justificativas fundamentadas. Por fim, a atuação do professor, por meio dos movimentos epistêmicos, foi fundamental para criar oportunidades de engajamento discursivo e epistêmico dos alunos.

Considerações finais

Esta investigação partiu do pressuposto de que a argumentação é um caminho para a construção do conhecimento dos alunos, uma premissa adotada desde o início deste trabalho. Analisamos detalhadamente as práticas epistêmicas e os movimentos epistêmicos buscando compreender como essas elas manifestam e influenciam a construção argumentativa dos alunos, considerando a argumentação uma prática epistêmica.

De acordo com os resultados, verificamos que, durante essa aula, as abordagens realizadas pelo professor foram determinantes para o surgimento das práticas epistêmicas dos alunos. Nos três episódios analisados, é perceptível a incidência de movimentos epistêmicos, indicando uma dinâmica discursiva para a construção e a circulação do conhecimento. A utilização da ferramenta proposta por Silva, 2015 possibilitou a caracterização do discurso do professor. Em relação às práticas epistêmicas, observamos que a instância de comunicação foi a mais utilizada pelos alunos nas interações discursivas. Apresentar um ponto de vista foi a prática epistêmica mais frequente nos episódios de aula analisados. Essa prática é caracterizada por sua simplicidade na atividade verbal, focando principalmente na explicitação de um ponto de vista durante as discussões.

Ao realizarmos essa análise, é possível entender melhor esses processos que ocorrem na construção dos conhecimentos científicos pelos alunos e como os movimentos epistêmicos realizados pelo professor influenciam durante esse processo. Defendemos neste trabalho a necessidade de abordagens que incentivem um ambiente de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades argumentativas, essenciais para a construção do conhecimento e a formação dos alunos. Essas abordagens estão em consonância com os documentos oficiais de orientação educacional, que destacam a importância da argumentação como uma competência fundamental a ser desenvolvida no contexto escolar. Diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), por exemplo, enfatizam a necessidade de promover habilidades de argumentação entre os alunos, não apenas como uma forma de expressão, mas como uma prática essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e científico.

A integração entre as diretrizes oficiais e as práticas pedagógicas se revelam fundamental para alcançar os objetivos propostos para a educação básica. A formação continuada dos educadores pode ser um caminho, para facilitar essa aproximação de forma crucial, visando garantir que o ensino da argumentação seja realizado de forma a realmente contribuir para o desenvolvimento das competências previstas nos documentos oficiais. Dessa forma, a pesquisa reitera a importância de alinhar teoria e prática, assegurando que os processos educativos sejam capazes de formar alunos capazes de articular, defender e justificar suas ideias de maneira coerente e fundamentada, contribuindo assim para a construção de uma formação crítica.

Referências

AMARAL, E. M.R; MORTIMER, E. F. Uma metodologia para análise da dinâmica entre zonas de um perfil conceitual no discurso da sala de aula. A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. **Ijuí: Editora Unijuí**, p. 239-296, 2006.

ARAÚJO, A. O. **O uso do tempo e das práticas epistêmicas em aulas práticas de química**. 2008. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. A.; ERDURAN, S. Designing argumentation learning environments. In: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. A. (Eds.). **Argumentation in science education: Perspectives on classroom-based research**. New York: Springer, 2007. p. 91-116.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. A.; BUSTAMANTE, J. D. **Construction et justification des saviors scientifiques**: rapports entre argumentation et pratiques épistémiques. Texto didático, 2008.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. A.; BROCOS, P. Desafios metodológicos na Pesquisa da Argumentação em Ensino de Ciências. **Revista Ensaio**, v. 17, n. esp., p. 139-159, 2015.

KELLY, G. J.; LICONA, P. Epistemic Practices and Science Education. *In*: MATTHEWS, M. (Org.). **History, Philosophy and Science Teaching, Science**: Philosophy, History and Education. Springer International Publishing, 2018. p. 139-164.

KELLY, G. J.; TAKAO, A. Epistemic levels in argument: An analysis of university oceanography students' use of evidence in writing. **Science Education**, v. 86, n. 3, p. 314-342, 2002.

MATON, K. Legitimation Code Theory: Building knowledge about knowledge-building. *In*: MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. **Knowledge-building**: Education studies in Legitimation Code Theory. Nova Iorque: Routledge, 2016.

PÉREZ, L. F. M.; CARVALHO, W. L. P. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 727-741, 2012.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. **Science education for citizenship**: teaching socio-scientific issues. Philadelphia: Open University Press, 2003. 178p.

SANDOVAL, W. A. Understandings students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. **Science Education**, v. 89, p. 634-656, 2005.

SANTOS, F.; SILVA, A. C. T. Argumentação e outras práticas epistêmicas em uma sequência de ensino investigativa envolvendo Química Forense. **Química nova na escola**, São Paulo, v. 43, p. 205-223, 2021.

SASSERON, L. H.; DUSCHL, R. A. Ensino de Ciências e as Práticas Epistêmicas: o papel do professor e o engajamento dos estudantes. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 52-67, 2016.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Uma análise dos referenciais teóricos para estudo da argumentação no ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 243-262, 2011.

SILVA, A. C. T. Interações discursivas e práticas epistêmicas em salas de aula de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, p. 69-96, 2015.

SILVA, A. C. T. **Estratégias enunciativas em salas de aula de química**: Contrastando professores de estilos diferentes. 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TAKAO, A. Y.; KELLY, G. J. Assessment of evidence in university students' scientific writing. **Science & Education**, n. 12, p. 341-363, 2003.

TAVARES, M. **Argumentação em sala de aula de biologia sobre a teoria sintética da evolução**. 2009. 296 f. Tese – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COESÃO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM QUESTÕES DE FÍSICA DO ENEM

Michele Damacena Araujo¹

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de compreender, a partir dos *princípios de construção textual de sentido* (Koch, 2022), como o conhecimento linguístico pode influenciar na resolução de questões de Física do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Entender como tais princípios influenciam a resolução dessas questões se justifica, pois é importante partir da concepção de que a língua está envolvida em quase todas as atividades humanas, visto que é por meio dela que o ser humano produz e compartilha conhecimento. Assim, a pesquisa teve caráter bibliográfico e documental (Gil, 2021), fundamentando-se na Linguística Textual (Koch, 2022) e em cadernos de questões do ENEM (Brasil, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023). A partir da análise, pôde-se verificar que a coesão textual é fundamental para a resolução das questões, pois estas exigem do participante um conhecimento além do físico-matemático.

Palavras-chave: coesão; enem; questões; física.

Abstract: This work aims to understand, based on the *principles of textual construction of meaning* (Koch, 2022), how linguistic knowledge can influence the resolution of Physics questions in the *National High School Exam* (ENEM). Understanding how such principles influence the resolution of these questions is justified, as it is important to start from the concept that language is involved in almost all human activities, since it is through language that human beings produce and share knowledge. Thus, the research had a bibliographic and documentary character (Gil, 2021), based on Textual Linguistics (Koch, 2022) and on ENEM question booklets (Brasil, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023). From the analysis, it was possible to verify that textual cohesion is fundamental for solving the questions, as these require the participant to have knowledge beyond the physical-mathematical.

Keywords: cohesion; enem; questions; physics.

¹ Instituto Federal de Goiás

Introdução

A coesão textual é um dos *princípios de construção textual de sentido* descritos por Koch (2022). Assim, ao ter como objetivo compreender a relevância de tais princípios na resolução de questões de Física do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este trabalho foca os principais aspectos ligados à coesão textual encontrados na respectiva pesquisa, cujo *corpus* foi composto por 20 questões de Física oriundas dos cadernos correspondentes a cinco edições do exame (2019- 2023). Ainda que esses enunciados tenham sido analisados a partir de mais de um princípio (coesão, coerência, intertextualidade etc.), neste texto, especificamente, será discutido o princípio da *coesão*.

1. Os princípios de construção textual de sentido

Koch (2022, p. 45) apresenta os *princípios de construção textual do sentido* (coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) responsáveis pela compreensão do texto, já que este não é um conjunto desconexo de frases e, por isso, obedece critérios de textualização. A coesão, por exemplo, é fator constitutivo do texto e responsável por estabelecer relações entre as partes do texto, de modo que as ideias sejam apresentadas de forma harmônica e o texto seja fluido. Trata-se, portanto, da estrutura textual construída por meio de recursos referenciais (referência, substituição e elipse), que faz referência a elementos já citados, e conectivos (coesão sequencial), que garantem a progressão do texto.

A coerência é outro princípio e, comumente, é confundida com a coesão. Acerca da primeira, Koch (2022, p. 49) pontua: “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos”. Isto é, se o texto foi construído de modo lógico, sem contradições e se sua continuidade

(progressão) é baseada no sentido. Somadas à coerência, estão a situacionalidade e a informatividade. A primeira se refere à conexão do evento textual à situação (cultural, social, ambiental etc) em que ele ocorre; já a segunda diz respeito ao grau de previsibilidade ou imprevisibilidade das informações presentes no texto, isto é, do equilíbrio entre a informação dada (conhecida) e a informação nova. Lembrando, também, que nenhum texto é completamente novo.

Dentre os princípios, a intertextualidade é o que mais evidencia o caráter dialógico do texto. De acordo com Koch (2022, p. 51), “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores [...]”. Ou seja, a intertextualidade é o diálogo entre textos. Há ainda a intencionalidade e a aceitabilidade. A primeira diz respeito aos modos como o locutor usa os recursos linguísticos no texto e/ou na situação comunicativa para alcançar os objetivos (intenções) visados. Já a aceitabilidade é considerada a contraparte da intencionalidade e se refere à concordância do interlocutor na participação do “jogo comunicativo”. Isto é, para que a comunicação ocorra, o interlocutor precisa “aceitar” as informações que foram dadas pelo locutor.

2. A coesão textual

Segundo Koch (2022, p. 45), o conceito de coesão pode ser compreendido como “a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um ‘tecido’ (tessitura) [...]”. A autora acrescenta que:

Entre os recursos capazes de criar a coesão referencial, foram descritos elementos de ordem gramatical, como os pronomes de terceira pessoa (retos e oblíquos), os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), os numerais, o artigo definido e alguns advérbios locativos, como lá, aí, ali. Importante é ressaltar, porém, que tais elementos podem ter, no texto, função coesiva, isto é, eles nem sempre atuam coesivamente (Koch, 2022, p. 46).

Koch (2022, p. 46-47) apresenta vários exemplos de recursos coesivos; dentre eles, é importante destacar, haja vista a frequência de uso, a coesão criada a partir de elementos de ordem gramatical:

- a) **Vá buscar as crianças na escola. *Elas* saem às 17h.** O pronome pessoal do caso reto de 3ª pessoa “*elas*” substitui o substantivo “crianças” e estabelece relação de referência (anáfora) entre as duas orações.
- b) **Você pode escolher a música para a festa: *esta* é mais alegre, *aquela* mais romântica.** Os pronomes demonstrativos “*esta/aquela*” fazem referência ao substantivo “música” e estabelece relação de referenciação (anáfora) entre as duas orações.
- c) **Entrei em casa e corri para o quarto. *Lá* estava o presente, em cima da cama.** O advérbio de lugar “*lá*” faz referência ao substantivo “quarto” e estabelece a relação de referenciação (anáfora) entre as duas orações.

Esses termos possuem função coesiva, pois ligam as orações, dão seguimento ao texto e evitam a repetição desnecessária. Nas questões de Física do ENEM, embora não haja muitos conectivos (conjunções, pronomes ou numerais), a coesão se dá por uso de palavras do mesmo campo semântico. Pois, como explica Koch (2022, p. 48), “[...] em muitos outros casos, o referente da forma anafórica necessita ser extraído do conhecimento de mundo, via inferenciação [...]”. Desse modo, ao se construir o texto (enunciado da questão), os recursos linguísticos usados não apenas estabelecem a função coesiva como também ajudam a construir a estratégia de resolução da questão. Isto se dá porque as palavras demonstram a qual área (mecânica, ondulatória, dinâmica etc.) a questão pertence, sinalizando quais estratégias e fórmulas podem ser utilizadas na sua resolução.

Nas análises das questões, os princípios de *coesão* e *coerência* são os mais evidentes. A coesão se refere à estrutura textual, isto é, aos elementos gramaticais (apresentados anteriormente) que ligam as partes do texto, como frases, orações e parágrafos. Já a coerência se refere à relação lógica entre as ideias do texto visando o sentido, ou seja, faz uso dessas relações para garantir que as ideias se encaixem e as informações sejam compreendidas. Em suma, enquanto a coesão se refere à parte estrutural do texto, a coerência diz respeito ao encadeamento lógico das ideias.

3. A coesão textual em questões de Física no ENEM

As questões de Física, geralmente, apresentam uma situação-problema a ser solucionada pelo participante do ENEM. Ainda que, nesse caso, trate-se de um exame, é interessante colocar em paralelo tal atividade com as *Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio* apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (Brasil, 2018, p. 553)

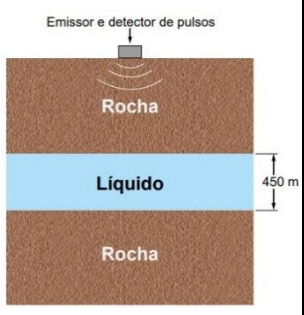
Mesmo que se trate de uma competência de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, o conhecimento linguístico a perpassa, pois permite ao participante desenvolver capacidade crítica para selecionar informações, coletar e analisar dados, criar hipóteses e investigar a situação-problema. Dessa forma, o conhecimento linguístico contribui para a autonomia do estudante e lhe confere mais confiança no uso da linguagem científica e na comunicação desse conhecimento.

Para a resolução de uma questão, deve-se entender seu comando e, portanto, perceber qual caminho seguir para resolvê-la. Esse entendimento, no que se refere à coesão, é favorecido pelo conhecimento dos recursos coesivos empregados no

enunciado. Por exemplo, em algumas questões, a diferenciação dos conectivos (causa, consequência, conclusão etc.) pode ser determinante na estratégia de resolução. Assim, compreende-se que a relevância da coesão ultrapassa as fronteiras da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Para que haja a compreensão acerca da presença da coesão em questões de Física e, por conseguinte, compreender a abordagem deste trabalho, é necessária a observação da tabela a seguir:

Tabela 1: Questão de Física do ENEM

Enunciado da questão	Texto multissemiótico de apoio	Comando da questão e alternativas
O <u>petróleo</u> é uma matéria-prima muito valiosa e métodos geofísicos são úteis na sua prospecção. É possível identificar a composição de <u>materiais estratificados</u> medindo-se a velocidade de <u>propagação do som</u> (onda mecânica) através deles. Considere que uma camada de 450 m de um líquido se encontra presa no subsolo entre duas camadas rochosas, conforme o esquema. Um <u>pulso acústico</u> (que gera uma vibração mecânica) é emitido a partir da superfície do solo, onde são posteriormente recebidas duas vibrações refletidas (ecos). A primeira corresponde à reflexão do pulso na interface superior do líquido com a camada rochosa. A segunda vibração deve-se à reflexão do pulso na interface inferior. O tempo entre a emissão do pulso e a chegada do primeiro eco é de 0,5 s. O segundo eco chega 1,1 s após a emissão do pulso. Questão 135 - Caderno azul (Brasil, 2023).		A velocidade do som na camada líquida, em metro por segundo, é A. 270. B. 540. C. 818. D. 1 500. E. 1 800.

Fonte: Brasil (2023).

Essa questão requer um maior grau de interpretação para chegar ao resultado correto. Desse modo, é um excelente exemplo para a demonstração de como a coesão é estabelecida. No enunciado (cf. Tabela 1), pode-se verificar diversos recursos utilizados para a construção coesa da questão. Embora não possua muitos conectivos, há a utilização de diferentes substantivos que se referem ao mesmo campo semântico

(ondulatória); por exemplo, as palavras pulso, vibração, eco, propagação do som etc. Esses vocábulos interligam as orações e constroem uma tessitura textual com sentido.

Concernente à coesão, é importante destacar os seguintes aspectos:

- a) Na primeira linha, a palavra petróleo se liga a materiais estratificados (pois o petróleo se encontra abaixo de sobreposições de rochas sedimentares no fundo do oceano).
- b) Na quarta linha, o cenário descrito na questão se liga ao termo materiais estratificados (ilustração da expressão anterior e, posteriormente, no esquema apresentado na questão).
- c) A nona linha pode parecer, inicialmente, solta, mas se conecta com a quinta linha. O uso dos parênteses explicativos, nas linhas citadas, faz a conexão entre os termos propagação do som e pulso acústico, pois ambos se referem às ondas mecânicas e reforça essa ideia ao utilizar mais palavras desse campo semântico (vibrações/ecos).
- d) Para manter a coesão do enunciado, o autor utiliza mais que a referência e a substituição lexical. Nas linhas finais da questão, há o apagamento de termos, isto é, emprego do recurso denominado elipse. Por exemplo: “A primeira corresponde à reflexão do pulso na interface superior do líquido com a camada rochosa. A segunda vibração deve-se à reflexão do pulso na interface inferior”. Nesse trecho, há duas elipses, uma se refere à vibração (suprimida na primeira linha) e a outra ao termo líquido (suprimido na segunda linha).
- e) Por fim, a repetição das palavras velocidade de propagação do som/velocidade do som demonstra o que se espera do participante: calcular a velocidade do som propagado no meio líquido.

Desse modo, no que se refere à coesão, percebe-se os diversos recursos linguísticos usados para conectar as orações que compõem o texto, permitindo a progressão textual e a manutenção do tema. A retomada de termos por meio da substituição lexical contribui não apenas para a coesão textual, mas também para a coerência, pois permite a sequenciação de informações e, portanto, a construção lógica do enunciado. Ademais, a questão persegue uma temática (ondulatória) e as orações progridem de modo coerente (contextualização, ilustração, explicação, comando) com uma finalidade.

Considerações finais

A análise das questões evidenciou que os recursos coesivos permeiam os enunciados das questões de Física, fato que demonstra a respectiva importância na construção do sentido nesse contexto. Essa constatação demonstra que o conhecimento acerca da textualidade é imprescindível à resolução de questões da área de Ciências da Natureza no ENEM.

Nessa perspectiva, espera-se que a relevância referente à interdisciplinaridade possa ser compreendida e, assim, trabalhos e projetos conjuntos de componentes curriculares, frequentemente tratados como antagônicos (Língua Portuguesa e Física), tornem-se mais frequentes e condizentes com a ciência e as práticas de linguagem contemporâneas.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional Do Ensino Médio 2023**: Prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Prova de Matemática e suas Tecnologias. Caderno 7 - Azul. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D2_CD7.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MULTILETRAMENTO ENGAJADO E ARGUMENTAÇÃO MULTIMODAL: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE DESIGUALDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

Milena Maria Nunes de Matos Carmona¹

Resumo: Este trabalho analisa a linguagem argumentativa de uma apresentação realizada no evento "Potências e Resistências", em junho de 2024, na PUC-SP, com os participantes do Projeto Brincadas. O objetivo é discutir como práticas argumentativas multimodais, organizadas a partir do Multiletramento Engajado, contribuem para a superação do sofrimento ético-político relacionado à escassez de água em uma escola pública. Fundamentado na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e nas etapas do Multiletramento Engajado (Imersão, Construção de Generalizações Críticas e Produção de Mudança Social), o estudo argumenta que a linguagem, em seus aspectos enunciativos, discursivos e multimodais, pode mobilizar sujeitos para transformar realidades marcadas por exclusão. A análise contempla a organização do espaço físico da apresentação, a sequência argumentativa das ações e uma fala representativa de um educador. Os resultados apontam que a argumentação multimodal ampliou a capacidade expressiva e política dos participantes.

Palavras-chave: argumentação multimodal; multiletramento engajado; sofrimento ético-político; transformação social.

Abstract: This paper analyzes the argumentative language of a presentation held during the "Potências e Resistências" event, in June 2024, at PUC-SP, with participants of the Brincadas Project. The aim is to discuss how multimodal argumentative practices, organized through Engaged Multiliteracies, contribute to overcoming ethical-political suffering related to water scarcity in a public school. Based on Critical Collaborative Research (PCCol) and the three stages of Engaged Multiliteracies (Immersion, Critical Generalization Construction, and Social Change Production), this study argues that language, through its enunciative, discursive, and multimodal aspects, can mobilize subjects to transform realities marked by social exclusion. The analysis includes the physical organization of the presentation space, the argumentative chain of actions, and a representative speech from an educator. Results indicate that multimodal argumentation enhanced participants' expressive and political agency.

Keywords: multimodal argumentation; engaged multiliteracies; ethical-political suffering; social transformation.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Introdução

O Brasil apresenta desafios estruturais no campo da educação pública. Dados de 2023 apontam desigualdades raciais, precariedade na infraestrutura escolar, evasão e exclusão digital. A escola observada, localizada na periferia da Zona Leste de São Paulo, enfrenta problemas como ausência de rede de esgoto, fornecimento irregular de água e proximidade de córregos poluídos. De acordo com o INEP (2023), mais de 30% das escolas públicas brasileiras não possuem acesso regular à rede de abastecimento de água, e cerca de 40% apresentam algum tipo de problema com saneamento básico. Além disso, o Censo Escolar (INEP, 2023) revela que 12,9% das escolas urbanas e 41,8% das escolas rurais não têm acesso à rede de esgoto. Esses dados reforçam as desigualdades que impactam diretamente a permanência e o aprendizado de estudantes em contextos vulneráveis (RIBEIRO, 2023).

O presente trabalho parte de uma atividade que foi realizada durante o evento "Potências e Resistências", na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em junho de 2024, com a participação de aproximadamente 25 estudantes e educadores de uma escola pública de São Paulo, integrantes do Projeto Brincadas. A ação em análise teve como foco o conceito de Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001), decorrente da escassez de água potável e saneamento básico na escola. Com base no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2012; 2018), o trabalho busca analisar a linguagem argumentativa (Liberali, 2013; 2018) desse participantes no processo de superação do sofrimento ético-político em seu contexto escolar.

O Projeto Brincadas, criado em 2020 e coordenado pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP-LACE), tem como objetivo construir coletivamente, com escolas públicas de São Paulo, ações de enfrentamento aos sofrimentos ético-políticos vividos por crianças, educadores e comunidades escolares. A partir da metodologia da PCCol (Magalhães, 2012; 2018), que compreende a linguagem

como instrumento de transformação e propõe uma atuação dialógica e colaborativa entre pesquisadores e participantes, e dos fundamentos do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), que articula a imersão na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção de mudança social, o projeto propõe atividades formativas que envolvem performances, narrativas visuais, jogos teatrais e práticas argumentativas multimodais (Liberali, 2013; 2018) com base nas vivências concretas dos sujeitos envolvidos.

Diante desse contexto, este artigo se organiza para apresentar e discutir os referenciais teóricos que embasam a análise realizada, detalhar os encaminhamentos metodológicos adotados e, por fim, analisar e problematizar a prática argumentativa multimodal observada no evento *Potências e Resistências*. O foco recai sobre como a linguagem, em suas múltiplas dimensões, se constituiu como instrumento de denúncia das condições de precariedade e de construção de sentidos coletivos voltados à superação do Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001).

1. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica deste trabalho está estruturada em três eixos principais que dialogam entre si: o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), a Argumentação Colaborativa Multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018) e o conceito de Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001) articulado à PCCol (Magalhães, 2012; 2018). Esses referenciais oferecem o suporte necessário para compreender como as práticas de linguagem podem operar como instrumentos de resistência e transformação nos contextos escolares marcados por desigualdades. Ao longo desta seção, serão discutidas as contribuições centrais de cada eixo para a análise da prática pedagógica investigada, destacando suas interfaces na mobilização crítica e na luta por justiça social.

1.1 Multiletramento Engajado

O Multiletramento Engajado, conforme proposto por Liberali (2022), articula práticas de linguagem que buscam promover a imersão dos participantes na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção de mudanças sociais. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de letramento ao integrar múltiplas linguagens, culturas e modos de representação, e orienta o ensino-aprendizagem para a transformação dos contextos sociais e educacionais.

Ao assumir como foco o enfrentamento das desigualdades e das opressões vividas em contextos concretos, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) propõe práticas pedagógicas que dialogam diretamente com os Sofrimentos Ético-Políticos (Sawaia, 2001) experienciados pelos sujeitos. Isso ocorre porque as atividades organizadas sob essa perspectiva se voltam à problematização das Situações-Limite e à construção do Inédito-Viável (Freire, 1987), por meio da mobilização da linguagem em suas múltiplas dimensões: verbal, visual, corporal, digital e simbólica. Assim, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) oferece aos participantes instrumentos para ressignificar suas experiências, reconhecer as contradições que marcam suas vidas e atuar criticamente na transformação de suas realidades.

Ancorado nos estudos vygotskianos e freireanos, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) se configura como uma prática de resistência, pois favorece a criação de espaços formativos nos quais o diálogo intercultural, a agência e a colaboração crítica se entrelaçam na construção de novas formas de compreender e agir no mundo. Ao integrar saberes locais e globais e ao articular os mais variados modos de significar a realidade em uma sociedade marcada por múltiplas culturas e tecnologias, essa abordagem potencializa os processos de superação do Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001). Isso porque não apenas denuncia as condições de injustiça, mas promove práticas emancipatórias que visam a mudança social.

1.2 Argumentação Colaborativa Multimodal

A Argumentação Colaborativa Multimodal, segundo Liberali (2013, 2016, 2018), compreende os aspectos enunciativos, discursivos e multimodais da linguagem como instrumentos para a constituição dos sujeitos e a transformação social. Por meio do uso articulado da fala, do corpo, dos gestos visuais e do espaço, os participantes são convocados a expor suas ideias e a negociar sentidos coletivamente, em processos de colaboração crítica.

Conforme discutido por Liberali (2013), a Argumentação Colaborativa Multimodal amplia o conceito tradicional de argumentação ao reconhecer que, nos contextos escolares, a construção de sentidos e o processo argumentativo não ocorrem apenas por meio da linguagem verbal, mas por meio da articulação entre diferentes modos semióticos. Esses modos, por sua vez, colaboram para potencializar os processos de construção de conhecimento e de negociação de significados nas práticas educativas. Dessa forma, ao considerar as dimensões multimodais da linguagem, a argumentação em contexto escolar se fortalece como prática dialógica, crítica e colaborativa, promovendo a participação ativa dos sujeitos na problematização e na transformação de suas realidades.

Além disso, como apontado por Liberali (2018), a articulação entre argumentação e multimodalidade permite aos sujeitos mobilizar recursos diversos para tornar visíveis as contradições que atravessam os contextos escolares e sociais. Essa perspectiva é particularmente relevante na superação do Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001), pois cria condições para que os sujeitos expressem suas experiências de dor e exclusão de forma mais ampla e complexa, ao mesmo tempo em que constroem, em colaboração crítica, novos sentidos e possibilidades de ação. A Argumentação Colaborativa Multimodal, assim, atua como instrumento e resultado de práticas

educativas voltadas à emancipação e à justiça social, ao permitir que as múltiplas vozes e formas de dizer sejam acolhidas e articuladas em processos de transformação.

1.3 Sofrimento Ético-Político e PCCOL

Sawaia (1999) cunha o conceito de Sofrimento Ético-Político como uma condição emocional e existencial resultante das estruturas sociais que anulam a potência de agir dos indivíduos. Inspirada pela ética de Espinosa (1677/2022), em que os afetos podem tanto diminuir quanto aumentar nossa capacidade de ação, Sawaia (2001) define esse sofrimento como uma diminuição de potência causada por experiências de servidão, heteronomia e exclusão social. Para a autora, tal sofrimento não é apenas uma dor do indivíduo, mas uma condição social e política, gerada por relações de desvalorização e subalternidade imposta pelos mecanismos de controle e discriminação.

Nos estudos de Sawaia (2001), observa-se que o Sofrimento Ético-Político surge da experiência concreta de ser tratado como inferior, como um apêndice inútil da sociedade, gerando sentimentos de vergonha, humilhação e desespero. Com base em Espinosa (1677/2022), Sawaia (2001) defende que esse tipo de sofrimento aparece precisamente quando os sujeitos, ao tomarem consciência de sua opressão, percebem a redução de sua potência de existir e agir. Essa condição é intensificada pela dialética exclusão–inclusão, que pode ser compreendida como a aparente inserção na sociedade que, na verdade, reforça limites de participação e reconhecimento.

A partir das bases filosóficas de Espinosa (1677/2022), Sawaia (2001) afirma que os afetos podem reforçar nossa potência ou diminuí-la. Desse modo, o Sofrimento Ético-Político, então, representa uma condição afetiva-corporal pela qual o sujeito deixa de se reconhecer como agente emancipado e passa a se conformar com um estado de servidão interna, ainda que esteja formalmente incluído em alguma esfera social. Assim, Sawaia (2001) argumenta que a superação desse sofrimento exige ações coletivas e

intersubjetivas, por meio de encontros, diálogos e práticas formativas que auxiliem os sujeitos a retomarem a potência de agir frente às necessidades de transformação.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho intervencionista, ancorada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2012; 2018). O corpus é constituído por registros da apresentação no evento *Potências e Resistências*, incluindo gravações audiovisuais, notas de campo e materiais produzidos pelos participantes. A análise focalizou as características multimodais da fala de um dos participantes, que abordou as mudanças observadas nos estudantes após o envolvimento com as ações do Projeto Brincadas.

Em 2024, o Projeto Brincadas envolveu oito escolas do estado de São Paulo, entre as quais se destaca o COLINA, uma instituição municipal de educação básica localizada na cidade de Cajamar. Essa escola aderiu ao projeto em 2023 e, desde então, tem participado ativamente das ações formativas. No encontro realizado em 15 de abril de 2024, no campus da PUC-SP, os participantes foram convidados a preencher o documento *Trilha Ação: Plano de Gestão da Cadeia Criativa dos COLINA*. Esse plano constitui um instrumento central para o desenvolvimento das ações, uma vez que estrutura o planejamento colaborativo em torno do sofrimento ético-político identificado na escola, do desejo de mudança e das intervenções necessárias para transformar a realidade. Durante esse encontro, os participantes realizaram um exercício crítico de análise do território, comparando o bairro da universidade com o bairro onde vivem e estudam, o que permitiu evidenciar as desigualdades socioambientais e as contradições vivenciadas cotidianamente.

No dia 15 de junho de 2024, durante o evento *Potências e Resistências* realizado na PUC-SP, os COLINAs tiveram a oportunidade de compartilhar as transformações

promovidas em seus contextos. Esse evento, organizado em parceria com o Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) e o Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar (NCPB), ambos da Faculdade de Educação da PUC-SP, foi aberto ao público externo, proporcionando um espaço de diálogo e troca com visitantes de diferentes instituições. Cada COLINA apresentou suas ações em salas individuais, utilizando recursos variados que incorporaram os princípios do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022).

A apresentação ocorreu no formato de performance (Holzman, 2009), semelhante aos encontros do Projeto Brincadas. Os visitantes eram recebidos com uma bolacha de água e sal e, após explorarem os materiais da sala, lhes era oferecida água por outro participante. Quando demonstravam interesse em beber, o participante abria a torneira e revelava: “Não temos água”. Após repetir essa dinâmica algumas vezes, os visitantes eram convidados a refletir sobre o sentimento despertado pela ausência da água. Por fim, explicava-se que essa era uma realidade frequente na escola, que depende de caminhões-pipa e muitas vezes só consegue oferecer bolacha de água e sal como refeição aos alunos.

3. Análise e Discussão

A análise da linguagem argumentativa do excerto selecionado busca compreender como a professora e os estudantes do COLINA mobilizam recursos linguísticos, discursivos e multimodais para construir coletivamente sentidos sobre o Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001) vivenciado em seu contexto escolar. No diálogo, observamos um esforço da professora para compartilhar com o público as dificuldades enfrentadas pela comunidade, ao mesmo tempo em que convida os alunos a participarem da exposição das ideias e das realidades vividas. Esse movimento argumentativo se ancora nos princípios da Argumentação Colaborativa Multimodal (Liberali, 2013, 2018), ao integrar diferentes vozes e modos de significação no

enfrentamento da precariedade do acesso à água e nas consequências desse problema para o cotidiano da escola.

Imagem 1: Apresentação do sofrimento ético-político do COLINA



Acervo do Projeto Brincadas (2024)

Excerto da Apresentação do COLINA no evento Potências e Resistências

Professora COLINA: Quem vai?... Gente, quem vai explicar?... Chama o Aluno 1.

Aluno 1: Não... agora não.

Professora COLINA: Então, dessa vez vou explicar. É... na *nossa escola*, é... *a gente não tem água* né... da Sabesp. Não tem rede de esgoto. A água chega através do caminhão-pipa. Então, *a gente depende* aí semanalmente que esse caminhão vá até a escola e abasteça... que não dê nenhum problema na bomba né... que vai levar a água para outra caixa e assim abasteça a escola. Então, *a gente quis compartilhar* um pouco com vocês... essa situação porque tem lá né, as merendeiras, mas *a gente precisa de água para tudo* né? Então, essa questão da água é o sofrimento ético político da nossa Colina, porque quando não tem água, a gente tem problema com descarga dos banheiros, com o próprio bebedouro da escola, com a própria merenda que é afetada. E aí tem os cartazes que os nossos alunos produziram. Ao lado da escola, tem um riozinho que é um córrego poluído.

Elaborado pela autora com base no acervo do Projeto Brincadas (2024).

Fazendo uma análise do ponto de vista da Argumentação Colaborativa Multimodal (Liberali, 2013, 2018), vemos que há aspectos linguísticos que indicam que a professora fez e faz parte do Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001) vivenciado pelos estudantes dessa escola. Podemos ver os mecanismos de distribuição das vozes nos

trechos em itálico, *“a gente”*, *“nossa escola”*, mostrando que está implicada no processo, evidenciando, como aponta Bronckart (1999), uma distribuição polifônica das vozes que compõem o enunciado. Essa escolha lexical não apenas insere a professora no coletivo, mas também contribui para a constituição de uma voz argumentativa que busca legitimar a denúncia ao mobilizar a vivência comum como base para a construção de ethos solidário. Ainda no campo linguístico-discursivo, as hesitações e repetições, como o uso recorrente de *“né”*, funcionam, conforme Perelman e Tyteca (2005), como elementos que reforçam a tentativa da oradora de criar adesão dos ouvintes, construindo uma argumentação orientada ao auditório que visa sensibilizar e persuadir por meio da proximidade e da partilha do sofrimento.

Nesse trecho, podemos ver, também, nas marcações sublinhadas, que indica os aspectos discursivos da argumentação, que o posicionamento do Aluno 1, ao dizer *“Não... agora não”*, introduz na cena enunciativa uma tensão argumentativa que também merece atenção. A recusa do estudante em falar pode ser compreendida como um indício de resistência ou desconforto diante da exposição pública do sofrimento vivido, o que, na perspectiva de Perelman e Tyteca (2005), reflete a complexidade do auditório interno, ou seja, a audiência imaginada que o próprio orador precisa considerar ao organizar sua argumentação. Essa intervenção do aluno amplia o caráter colaborativo da argumentação, ao revelar que a construção do discurso se dá em meio a negociações e possíveis divergências entre as vozes participantes.

Já nos aspectos multimodais, a menção aos cartazes e ao córrego poluído demonstra como o discurso da professora articula elementos visuais e espaciais que compõem o cenário argumentativo. Esses recursos não verbais funcionam, segundo Liberali (2018), como modos de materialização dos argumentos, produzindo sentidos que vão além do dito e que potencializam a força da denúncia ao inscrever o Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001) no espaço físico da escola e em suas representações simbólicas. Assim, a argumentação aqui se constrói como prática colaborativa e

multimodal que, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças vividas, mobiliza os participantes e o público para uma reflexão crítica e uma possível ação transformadora sobre o contexto.

Em relação aos aspectos multimodais, que se refere aos recursos não verbais utilizados na argumentação, vemos que no trecho em negrito, a professora menciona cartazes produzidos pelos alunos (*E aí tem os cartazes que os nossos alunos produziram*) e a presença do rio poluído ao lado da escola (*Ao lado da escola, tem um riozinho que é um córrego poluído*), evidenciando a importância de elementos visuais e contextuais para reforçar o Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001) a partir da argumentação.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo indicam que a Argumentação Colaborativa Multimodal (Liberali, 2013, 2018) constituiu-se como uma prática potente tanto para a exposição das condições de precariedade vividas pelos educadores e estudantes de uma escola pública, quanto para a proposição de ações concretas de superação do Sofrimento Ético-Político (Sawaia, 2001). As práticas argumentativas analisadas reforçam o papel da linguagem como instrumento-e-resultado (Holzman, 2009) no processo de transformação social, promovendo a compreensão crítica e a mobilização dos sujeitos frente às injustiças. Este trabalho reafirma o potencial da PCCol (Magalhães, 2012; 2018) e do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) para a construção de práticas educativas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, solidária, ética e responsiva.

Referências

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado e M. J. Correa. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESPINOSA, B. (1677). *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu, Belo Horizonte: Autêntica. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HOLZMAN, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar*. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. Articulação entre Argumentação e Multimodalidade em Contextos Escolares. 2018. In: (Orgs.) LIBERALI, F.C. et al. *Argumentação em Contexto Escolar: relatos de pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

LIBERALI, F. C. Multiletramento Engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v.22, n.1, p. 125-145, jan./abr. 2022. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMBTKgh4MLvKvqMBMCQRk>>. Acesso em: 20/03/2024.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, Catalão, GO, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCREVIVÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA: ORALIDADE, MEMÓRIA E AFETOS NA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Rhawan Expedito do Nascimento Morais¹

Julianny Pereira Raul²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a *escrevivência*, conceito elaborado por Conceição Evaristo, como prática discursiva de resistência que articula memória, afetividade e oralidade na produção de contra-discursos literários. Justifica-se a investigação pela necessidade de compreender como a escrita de mulheres negras subverte os contratos de leitura e de autoridade historicamente impostos pela narrativa hegemônica brasileira, deslocando a figura da Mãe Preta do lugar de reprodutora da ideologia colonial para o de agente crítica da história. A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições de Mikhail Bakhtin, Louis Althusser, Dominique Maingueneau e Maria Onice Payer, cujas abordagens sobre discurso, ideologia, oralidade e memória permitem evidenciar o potencial subversivo da *escrevivência*. Metodologicamente, realiza-se uma análise discursiva e interpretativa da obra de Conceição Evaristo, com foco na relação entre linguagem, poder e representação social.

Palavras-chave: *escrevivência*; resistência; oralidade; memória.

Abstract: This paper aims to analyze *escrevivência*, a concept developed by Conceição Evaristo, as a discursive practice of resistance that integrates memory, affectivity, and orality in the production of literary counter-discourses. The study is justified by the need to understand how the writing of Black women subverts reading and authority contracts historically imposed by the Brazilian hegemonic narrative, shifting the figure of the "Black Mother" from a reproducer of colonial ideology to a critical agent of history. The theoretical framework is based on the contributions of Mikhail Bakhtin, Louis Althusser, Dominique Maingueneau, and Maria Onice Payer, whose approaches to discourse, ideology, orality, and memory highlight the subversive potential of *escrevivência*. Methodologically, a discursive and interpretative analysis of Conceição Evaristo's work is carried out, focusing on the relationship between language, power, and social representation.

Keywords: *escrevivência*; resistance; orality; memory.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG)

² Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

A escrita de mulheres negras na literatura brasileira contemporânea tem se afirmado como um espaço de resistência, denúncia e (re)construção identitária, instaurando uma ruptura com os modelos discursivos dominantes que historicamente relegaram essas vozes à invisibilidade ou à representação estereotipada. Entre essas vozes insurgentes, destaca-se a produção de Conceição Evaristo, cuja categoria de *escrevivência* — conceito forjado pela própria autora — tensiona as fronteiras entre memória individual e memória coletiva, ficção e autobiografia, oralidade e escrita, afetividade e política. A *escrevivência* emerge, assim, como uma prática discursiva que reconfigura o lugar social do sujeito negro, sobretudo da mulher negra, deslocando figuras arquetípicas — como a da Mãe Preta — de seu papel tradicional de reprodutora da ideologia colonial-escravocrata para o de sujeito ativo, produtor de sentidos e portador de memória histórica. Tal movimento não apenas resgata experiências silenciadas pelo discurso oficial, mas também contribui para a elaboração de outras formas de representação do corpo, da afetividade e da subjetividade negra, tensionando o espaço literário enquanto território de disputa simbólica.

Justifica-se, portanto, a presente pesquisa pela necessidade de compreender de que modo a *escrevivência* opera enquanto ferramenta de resignificação discursiva, capaz de instaurar contra-discursos que desafiam a hegemonia da branquitude e do patriarcado na tradição literária brasileira. Para tanto, este estudo ancora-se no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, mobilizando os aportes de Mikhail Bakhtin, Louis Althusser, Dominique Maingueneau e Maria Onice Payer. A dialogia bakhtiniana permite entender o texto literário como enunciado atravessado por vozes sociais em conflito; a noção de interpelação ideológica proposta por Althusser evidencia os mecanismos pelos quais os sujeitos são constituídos no interior das formações discursivas; Maingueneau contribui com a compreensão dos cenobios

discursivos e dos lugares de fala; enquanto Payer aprofunda a análise das práticas orais e do gesto de memória presente na literatura de autoria negra.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar como a *escrevivência*, enquanto categoria estética e política, possibilita a emergência de novas formas de representação do sujeito negro na literatura brasileira contemporânea, deslocando as fronteiras entre oralidade e escrita, história e ficção, indivíduo e comunidade. Busca-se, com isso, evidenciar o papel da literatura de Conceição Evaristo na produção de sentidos outros para a experiência negra, apontando para a importância da memória, da afetividade e da ancestralidade na construção de discursos de resistência no campo literário.

Texto, discurso e oralidade

A construção de narrativas que favoreçam a visibilidade de grupos historicamente marginalizados, especialmente mulheres negras e outras minorias sociais, configura-se como uma das atividades mais urgentes na trajetória das ações de resistência cultural. Dentro dessas estratégias o conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo, emerge como um dispositivo estético-discursivo que carrega implicações políticas, afetivas e epistemológicas profundas. Isto é, segundo a autora, a *escrevivência* não se refere apenas à escrita de si, mas a uma escrita que abriga em si a memória coletiva, a vivência ancestral e a dor compartilhada por sujeitos historicamente silenciados. A figura da Mãe Preta — mulher negra escravizada encarregada de cuidar e contar histórias aos filhos da elite branca — é o símbolo fundante da *escrevivência*:

“Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. *Escrevivência*, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras [...]” (Evaristo, 2011, p. 30).

A imagem citada acima, conforme as lentes de Althusser (1980), é perpassada por um forte valor ideológico: a Mãe Preta é também um instrumento do aparelho ideológico da elite colonial, já que sua oralidade era domesticada para servir à manutenção do status *quo*. Nesse sentido, a escrevivência pode ser lida como um gesto de subversão aos *Aparelhos Ideológicos do Estado* — especialmente no que se refere à linguagem —, na medida em que se apropria da letra escrita, antes negada às mulheres negras, para produzir contra-discursos. Nesse contexto, a presente análise busca estabelecer um diálogo teórico entre a prática da escrevivência e as postulações de Maria Onice Payer (2005), cujo estudo enfatiza a natureza do discurso como espaço de embates ideológicos, de formação de memória social e exercício de resistência simbólica. A partir dessa interlocução, pretende-se evidenciar como a escrita de Conceição Evaristo constitui uma estratégia de resistência discursiva que mobiliza a memória coletiva, os afetos, a oralidade e a contestação do poder simbólico, contribuindo para uma reconfiguração da narrativa brasileira, no sentido de desafiar e desestabilizar os contratos de autoridade tradicionalmente estabelecidos na literatura e na história oficial.

Segundo o estudo de Payer (2005), a oralidade é um espaço de produção de sentidos e de resistência, e sua investigação revela sujeitos e perspectivas não reconhecidas na narrativa oficial ao argumentar que, a oralidade não deve ser apenas vista como um material empiricamente diferente da escrita, mas como um espaço de produção de sentidos e de confrontos discursivos históricos, que envolve posições e sujeitos diversos. Da mesma forma, a escrevivência, fruto da oralidade, busca dar visibilidade às memórias de sujeitos proscritos, que elaboram suas histórias a partir de uma prática discursiva que mescla oralidade e escrita que resiste ao esquecimento e às versões tradicionais da história.

Ao transitar da oralidade subjugada à autoria textual insurgente, Conceição Evaristo desloca a função narrativa da mulher negra do papel de transmissora da

ideologia dominante para o de agente crítica da história. Tal deslocamento opera-se por meio da constituição de um lugar de fala discursivo: um espaço de enunciação em que o sujeito pode “reter para si” a produção de sentido e reorganizar as condições de escuta e recepção de seu discurso.

Nesse ponto, é possível identificar, na escrevivência, um processo de ressignificação dos contratos de leitura, uma vez que o discurso literário produzido por Evaristo convoca o leitor para fora da passividade, exigindo uma escuta ativa, crítica e afetivamente implicada. Assim, a escrevivência configura-se como uma prática textual de confrontação, que não visa adormecer consciências — como antes fazia a oralidade controlada da Mãe Preta —, mas acordar os sujeitos de seus “sonos injustos”. Entendemos aqui, que a oralidade é historicamente produzida, como um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos (Payer, 2005, p. 47).

Esse movimento se ancora também na concepção bakhtiniana de linguagem como arena de embates ideológicos. Para Bakhtin (2003), a linguagem não é neutra, mas lugar de conflitos entre vozes sociais, históricas e ideológicas. A escrevivência, nesse sentido, atua como uma resposta polifônica a discursos hegemônicos, especialmente àqueles vinculados à branquitude, ao patriarcado e à cisheteronormatividade. A palavra de Conceição Evaristo é, dessa forma, uma palavra contra o silêncio: sua escrita torna-se um campo de disputa simbólica onde se travam as batalhas por sentido, por memória e por pertencimento.

Dessa maneira, a escrevivência se inscreve como uma prática discursiva que articula afetos e política, memória e insurgência, oralidade e letramento crítico. Em última instância, trata-se de um ato de resistência semântica e existencial, em que a mulher negra assume plenamente sua condição de sujeito histórico da palavra. Não mais objeto das narrativas coloniais, ela se posiciona como autora de sua própria história, “borrando” as imagens impostas e reescrevendo o passado e o presente sob a luz de sua experiência encarnada.

Se a escrevivência nasce como um gesto de retomada da palavra pelas mãos de sujeitos historicamente silenciados, ela também se estrutura como uma estratégia argumentativa de enfrentamento simbólico à narrativa hegemônica. Conceição Evaristo não escreve apenas para expressar sua vivência, mas para dialogar criticamente com o discurso dominante, confrontando-o.

Neste cenário de embate, o interlocutor — ouvinte-leitor — não é neutro nem passivo: é, muitas vezes, a própria casa-grande, figura simbólica do privilégio racial e social que Conceição Evaristo convoca à escuta crítica. A escrevivência, ao assumir sua carga de denúncia e insubmissão, se alinha ao que Bakhtin denomina dialogismo — ou seja, a noção de que todo discurso é construído em resposta a outros discursos, travando com eles relações de tensão, ressignificação ou enfrentamento. Evaristo, ao criar personagens marcadas pela dor, pela resistência e pela memória, rompe com a linearidade das histórias normativas e institui o que Bakhtin ainda chamaria de carnavalização do discurso literário, invertendo hierarquias e revelando contradições sociais antes ocultas.

Essa multiplicidade de vozes se articula com o que Maingueneau (1987) propõe sobre a constituição dos discursos como instâncias de *inscrição social*, carregadas de intencionalidade e implicação política. Ao projetar discursos de resistência desde corpos historicamente controlados, Evaristo desafia os contratos tradicionais de legitimação literária, e sua escrita tensiona a própria ideia de “autoridade” textual: quem tem o direito de narrar? Quais corpos têm seus relatos reconhecidos como literatura? Nesse ponto, a escrevivência atua como contranarrativa insurgente, desestabilizando o cânone e exigindo sua reconfiguração.

Essa reconfiguração implica ainda, conforme Althusser, um rompimento com os mecanismos de reprodução ideológica da casa-grande. A Mãe Preta, que antes era forçada a contar histórias adocicadas para garantir o sono tranquilo dos filhos da elite, agora retorna sob a forma da autora que escreve para acordar — como afirma Evaristo

— os senhores de seus “sonos injustos”. A função discursiva se inverte: o que era voz subjugada torna-se instrumento de denúncia; o que era silêncio imposto transforma-se em grito estruturado, argumentativo e articulado. A escrevivência, portanto, não se propõe a convencer pela persuasão lógica, mas pela potência do afeto, da memória e da vivência coletiva. É uma argumentação que mobiliza o sensível como forma de enfrentamento.

Nesse sentido, escrever é, também, confrontar. E esse confronto se dá dentro do discurso, pela disputa da memória, da representação e da legitimidade. O texto literário de Evaristo é, ao mesmo tempo, denúncia, testemunho e convocação: convida à escuta, mas recusa qualquer escuta que se pretenda despolitizada. Assim, a escrevivência se firma como um gesto discursivo radical de reconfiguração das estruturas narrativas e argumentativas, instaurando um novo pacto entre palavra, corpo e história.

A literatura de Conceição Evaristo, ao propor a escrevivência como uma forma de expressão da subjetividade coletiva negra, aposta numa retórica dos afetos que transborda a lógica da razão instrumental. A emoção não surge como ornamento do texto, mas como núcleo estruturante do discurso, atravessado por memórias de dor, silenciamento e resistência. Essa estratégia está em consonância com a perspectiva bakhtiniana segundo a qual o enunciado não se reduz a uma forma linguística isolada: ele é sempre situado, concreto, ideologicamente orientado, e contém as marcas do acontecimento discursivo. O discurso da escrevivência, portanto, é emocional porque é histórico. A comoção das personagens de Evaristo – suas angústias, seus desejos, seus sofrimentos – são também construções sociais que materializam os conflitos e contradições da ordem colonial e patriarcal.

Nesse sentido, a afetividade no texto literário de Conceição Evaristo funciona como um recurso argumentativo contra-hegemônico, pois quebra a expectativa de uma racionalidade neutra e universal. A emoção, em vez de ser contraposta à razão, torna-

se instrumento de denúncia. As lágrimas, os silêncios, os gestos sutis das personagens — especialmente das mulheres negras — são modos de inscrição do sujeito no discurso, marcando um posicionamento ético, estético e político.

A teoria do discurso enquanto prática social, permite compreender esses afetos como mais do que expressões íntimas: eles produzem sentido, constroem resistência, ativam memória coletiva. O choro da personagem que perde o filho para a violência perpetrada pelo racismo estrutural, por exemplo, não é um gesto isolado de dor: é um discurso com potencial de ruptura, que evoca a história de todas as mães negras vítimas da necropolítica.

Do ponto de vista ideológico, essa dimensão afetiva também colide com os aparelhos de dominação simbólica descritos por Althusser. Se a ideologia atua para manter o status *quo*, produzindo sujeitos submissos e naturalizando desigualdades, o afeto que brota da escrevivência desestabiliza essa naturalização, ao dar corpo e voz ao que antes era invisibilizado. É uma forma de reapropriação simbólica: se antes a Mãe Preta era obrigada a contar histórias palatáveis para manter a ordem colonial, agora a mulher negra escreve histórias que inquietam, denunciam e mobilizam.

Em síntese, a escrevivência é emoção enquanto enfrentamento. A emoção é, nela, uma forma de conhecimento, denúncia e convocação. Os afetos, longe de desqualificar a força argumentativa do texto, a intensificam, porque revelam as marcas vivas da exclusão e da resistência — e, com isso, nos obrigam a sair do conforto da neutralidade para habitar o desconforto do reconhecimento.

Na escrevivência de Conceição Evaristo, a escrita não é apenas um suporte técnico ou estético. É, sobretudo, um gesto de agência, uma tomada de posição enunciativa que busca desestabilizar os regimes de verdade impostos pelo discurso hegemônico. Como já observado por Bakhtin, o discurso não existe no vácuo: ele é sempre resposta a outros discursos e, por isso, carrega a tensão do confronto dialogado. No caso da escrevivência, essa resposta é insurgente — é contra a narrativa da casa-

grande, é contra a ideologia que tentou apagar o corpo e a voz das mulheres negras.

Maingueneau (1987), observa que o discurso é o lugar onde se articulam o simbólico e o social, e é exatamente nessa articulação que a escrita de Conceição Evaristo opera: ela reinscreve o sujeito negro feminino em uma cena discursiva que historicamente lhe foi negada. A personagem que narra sua história em primeira pessoa, ou que observa e relata o mundo ao seu redor, não está apenas contando algo — está se afirmando como sujeito histórico, epistêmico, político.

A escrita, nesse contexto, torna-se uma forma de subversão da ordem ideológica dominante, conforme denunciada por Althusser. Se a ideologia dominante busca naturalizar as desigualdades por meio de seus aparelhos ideológicos (família, escola, mídia, religião), a escrevivência expõe a fratura dessa naturalização ao trazer para o centro do discurso os corpos e experiências que ela tentou reprimir. A escrita, portanto, atua como contra-aparelho: ela desprograma os sentidos cristalizados, desfaz as ilusões de universalidade, e reativa a memória histórica das lutas.

A imagem fundante da Mãe Preta, destacada por Conceição Evaristo como origem simbólica do conceito de escrevivência, é central nesse processo. Ela representa não apenas a opressão imposta, mas a potência de resistência cultural que sobreviveu mesmo sob as mais brutais condições de silenciamento. A escrevivência, ao retomar essa figura, reconfigura o lugar da voz negra na cultura letrada brasileira. Se antes ela era voz a serviço da dominação — “contando histórias para adormecer os da casa-grande” — agora é letra insurgente, que acorda, que denuncia, que reconta a história sob outras lentes. Mais do que “escrever sobre si”, a escrevivência promove a coletivização da experiência individual. A personagem, ao falar de sua dor, convoca outras dores; ao narrar sua resistência, mobiliza resistências. E é nessa dinâmica que se percebe a força política do texto literário enquanto espaço de luta discursiva, em que o sujeito outrora silenciado reivindica o direito de dizer, de significar, de interferir na ordem do mundo.

Por fim, a escrita, nas mãos de Conceição Evaristo e de outras mulheres negras, deixa de ser instrumento de legitimação do poder e passa a ser arma de combate simbólico. Ela já não se curva aos ditames da gramática colonial, nem busca aprovação do cânone literário branco, cis, eurocentrado. Ela cria sua própria gramática, suas próprias regras de dicção e afeto — e, com isso, cria também novos modos de existência e de pertencimento no espaço da linguagem. Nesse âmbito, a escrevivência, concebida pela escritora, revela-se como uma prática discursiva insurgente que desafia e subverte os alicerces ideológicos da narrativa hegemônica brasileira. Ao articular as perspectivas teóricas de Mikhail Bakhtin, Maingueneau e Payer, compreendemos a escrevivência como um espaço de embate simbólico onde múltiplas vozes, especialmente a de mulheres negras, se afirmam e dialogam criticamente com os discursos dominantes. Esse termo não apenas nomeia uma forma de escrita, mas convoca uma memória coletiva racializada, de resistência e de reconstrução simbólica, cuja imagem fundante — a Mãe Preta — sintetiza séculos de silenciamento e subalternização.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail et al. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2003. v. 2, p. 279-326.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. In: _____. *Introdução à análise do discurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- EVARISTO, Conceição et al. A escrevivência e seus subtextos. In: _____. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. v. 1, p. 26-46.
- PAYER, Maria Onice. *Discurso, memória e oralidade*. Horizontes, v. 23, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. Gênese dos discursos. In: *Gênese dos discursos*. 2008. p. 182-182.

A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA ENQUANTO MÉTODO INTERNACIONALISTA PARA COMPREENDER O QUE ESTÁ POR TRÁS DO DISCURSO DE DONALD TRUMP

Sarah Lidia Silva Bento¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo realizar uma Análise de Discurso Crítica (ADC) do discurso de vitória de Donald Trump em 2024, identificando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para a construção de uma narrativa política hegemônica. A justificativa para a análise reside na relevância do evento discursivo para a legitimação de poder e a moldagem de percepções sociais. O delineamento teórico-metodológico baseia-se na abordagem de Norman Fairclough, com as contribuições de Izabel Magalhães e Viviane de Melo Resende, aplicando o modelo tridimensional e categorias analíticas como tematização, modo de representação, construção de atores sociais e uso do tempo e espaço discursivo. A análise desvela como o discurso opera para naturalizar uma visão de mundo específica, unificar uma base de apoiadores sob a égide de um "movimento" e construir uma identidade populista-nacionalista.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; Donald Trump; discurso político; hegemonia.

Abstract: This paper aims to perform a Critical Discourse Analysis (CDA) of Donald Trump's 2024 victory speech, identifying the linguistic-discursive strategies used to construct a hegemonic political narrative. The justification for the analysis lies in the relevance of the discursive event for the legitimation of power and the shaping of social perceptions. The theoretical-methodological framework is based on Norman Fairclough's approach, with contributions from Izabel Magalhães and Viviane de Melo Resende, applying the three-dimensional model (text, discursive practice, and social practice) and analytical categories such as thematization, mode of representation, construction of social actors, and the use of discursive time and space. The analysis reveals how the discourse operates to naturalize a specific worldview, unify a supporter base under the aegis of a "movement," and construct a populist-nationalist identity.

Keywords: critical discourse analysis; Donald Trump; political discourse; hegemony.

¹ Programa de Pós Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais, Universidade Federal de Goiás

Introdução

O discurso proferido por Donald Trump na noite de sua vitória eleitoral, em um resort de luxo em Palm Beach, Flórida (Trump, 2024), constitui um evento discursivo de alta relevância. Como todo discurso, ele não é apenas um reflexo da realidade, mas uma forma de prática social que ativamente constrói o mundo (Fairclough, 2012; Resende; Ramalho, 2004), moldando identidades, relações de poder e sistemas de crença (Magalhães, 2005). Utilizando o arcabouço da Análise de Discurso Crítica (ADC), este trabalho argumenta que o discurso de vitória de Donald Trump emprega estratégias de personalização, construção de um inimigo abstrato e uma narrativa de crise-redenção para legitimar uma agenda populista-nacionalista, naturalizando-a como a vontade de um 'movimento' histórico e popular (MAGA - Make America Great Again). Trump através do discurso buscou legitimar uma visão de mundo e consolidar uma base de poder. A análise se concentrará nas categorias de tematização, modo de representação, atores sociais, e tempo e espaço discursivo, demonstrando como as escolhas em cada nível (texto, prática discursiva e prática social) se articulam para produzir efeitos ideológicos e hegemônicos.

1 Tematização e topicalização: a centralidade do “movimento”

A análise da estrutura informacional do discurso revela quais elementos são colocados em primeiro plano, funcionando como ponto de partida para a mensagem. A análise textual descreve que os temas centrais do discurso são o agradecimento, a celebração da vitória e o anúncio de ações futuras. Contudo, uma análise mais detalhada da topicalização revela um padrão marcante. Os sujeitos que iniciam as frases são predominantemente o "Eu" ("Quero agradecer..."), o "nós" ("Vamos consertar nossas fronteiras...") e, de forma notável, "Este" ou "o movimento" ("Este foi um movimento como nunca se viu antes"). A repetição e a posição de destaque conferidas ao

"movimento" são textualmente significativas. No âmbito da prática discursiva, a insistência em enquadrar a vitória não como o triunfo de um partido ou de um candidato, mas de um "movimento", é uma escolha estratégica. Isso eleva o evento de uma disputa política rotineira para algo histórico e transcendente. Essa topicalização guia a interpretação do público, convidando-o a ver a vitória não como um resultado eleitoral, mas como a culminação de uma força popular quase messiânica.

Na dimensão da prática social, o efeito ideológico dessa tematização é poderoso. Ela constrói uma realidade na qual a vitória não pertence a uma elite política, mas ao "povo", corporificado nesse "movimento". Ao naturalizar essa ideia, o discurso opera para construir hegemonia, fazendo com que a visão de mundo de um grupo específico pareça ser a vontade geral e o senso comum (Fairclough, 2012). A palavra "movimento" sugere uma força orgânica, de baixo para cima, obscurecendo a complexa e bem financiada máquina política por trás da campanha e legitimando o poder de Trump como uma emanção direta da vontade popular.

2 Modo de representação e palavras-chave: construindo um discurso populista-nacionalista

O vocabulário e as palavras-chave selecionadas não são neutros; eles constroem um `Discurso` específico — uma forma particular de representar o mundo a partir de uma perspectiva ideológica (Fairclough, 2012; Onuma, 2020). Textualmente, as palavras-chave identificadas ("Deus", "movimento", "MAGA", "país", "América", "filhos", "linda", "história", "trabalhadores", "fronteira", "segurança") (Trump, 2024) formam um campo semântico coeso. A "América" é representada como uma entidade doente que precisa ser "curada" e "consertada". O "movimento" é descrito com superlativos: "incrível", "o maior movimento político de todos os tempos". A ação é

representada por verbos de reparo e transformação: "consertar", "transformar", "recuperar o controle" (Trump, 2024).

Na prática discursiva, essas escolhas lexicais constroem um `Discurso populista-nacionalista`. A nação é personificada como um corpo que foi ferido e que agora será restaurado. Essa narrativa de declínio e redenção é uma poderosa ferramenta retórica. O uso de um léxico emocional e estético ("linda", "incrível") em vez de um vocabulário técnico, cria uma "personalização sintética", estabelecendo uma relação de proximidade e apelo emocional com o público (Paulino, 2015; Silva; Gonçalves, 2017).

Socialmente, o efeito ideológico dessa representação posiciona Trump e seu movimento como os únicos agentes capazes de salvar a nação. Ao evocar temas de família ("filhos"), religião ("Deus") e patriotismo ("América"), o discurso mobiliza valores culturais profundos para construir consentimento (Paulino, 2015). A representação da América como necessitando de "cura" justifica medidas drásticas, especialmente em relação às "fronteiras", legitimando uma agenda política específica como uma necessidade existencial para a nação.

3 Representação dos atores sociais: a unificação do “nós” e a exclusão do “eles” e tempo e espaço discursivo

A forma como os indivíduos e grupos são nomeados e caracterizados no discurso é fundamental para a construção de identidades e relações de poder. A análise textual mostra uma clara hierarquia de atores. Donald Trump ("Eu") é o ator principal. O povo americano é um ator coletivo e unificado. Os apoiadores são listados por etnias ("afro-americanos, latinos, asiático-americanos...") mas imediatamente homogeneizados sob o pronome "nós" e a identidade do "movimento MAGA" (Trump, 2024). Os oponentes são excluídos ou despersonalizados, referidos como "os canais" ou "o campo inimigo" (Trump, 2024).

Na prática discursiva, a estratégia de listar diversos grupos sociais é uma performance de inclusividade que, ao subsumir todas as identidades em um nós unificado, apaga as diferenças. A representação recorre à generalização e classificação ("trabalhadores") para criar categorias amplas que se alinham ao movimento (Resende, 2014). A exclusão dos adversários os deslegitima.

O efeito na prática social é a construção de uma dicotomia entre um "nós" virtuoso e um "eles" amorfo e obstrutivo (Resende, 2014). O "nós" composto por Trump, sua família, equipe e o "verdadeiro" povo americano é ativo e patriótico. Essa construção define quem pertence à comunidade política legítima. A representação das minorias como parte do movimento funciona para neutralizar críticas de exclusão e reivindicar um mandato universal, apagando vozes dissidentes.

O discurso constrói uma narrativa temporal e espacial específica para enquadrar sua agenda política. Textualmente, o discurso opera em três eixos temporais. O passado é um tempo implícito de grandeza a ser restaurado. O presente/passado recente** é um tempo de crise, onde o país precisa ser "consertado". O futuro é o tempo da ação decisiva, marcado por verbos que denotam promessa e certeza ("vamos ajudar", "vamos transformar") (Trump, 2024). O espaço discursivo foca em locais simbólicos como a "fronteira" e o "país". Na prática discursiva, a narrativa temporal de "passado glorioso - \> presente decadente -\> futuro restaurado" é um tropo clássico do discurso nacionalista, criando um senso de missão e urgência. O contraste entre o espaço físico do evento: um resort de luxo, e o espaço discursivo invocado: o da "fronteira" e dos "trabalhadores", isso é uma contradição gerenciada pela reivindicação de representar o "povo comum". Na prática social, a construção ideológica do tempo serve para legitimar a agenda de Trump como uma necessidade histórica, a única solução para a crise percebida, fechando o debate sobre alternativas (Silva; Gonçalves, 2017). A ênfase no "espaço da fronteira" como um local que precisa ser "consertado" e "selado" (Trump,

2024) é uma estratégia para materializar a ameaça externa e justificar políticas restritivas.

Considerações finais

Por fim, o discurso de vitória de Donald Trump é uma peça discursiva estrategicamente construída para consolidar o poder e promover uma visão de mundo específica. Através de uma cuidadosa seleção de temas, palavras-chave, metáforas e representações, o discurso articula uma narrativa populista-nacionalista de crise e redenção. Ele constrói uma identidade coletiva ("o movimento") que se define em oposição a um "outro" vago e ilegítimo, unificando uma base diversa de apoiadores sob a liderança carismática de Trump. As escolhas textuais não são meramente descritivas, mas constitutivas: elas produzem a realidade que pretendem descrever. O discurso funciona para naturalizar sua própria perspectiva ideológica, apresentando-a como senso comum e como a única resposta lógica aos problemas da nação. Ao fazer isso, ele exemplifica a função mais profunda do discurso na prática social: a luta contínua pela hegemonia, ou seja, a luta para que uma visão particular do mundo se torne a visão de todos. A eficácia deste modelo discursivo levanta questões importantes sobre o futuro do debate democrático, onde a polarização emocional e a construção de um 'outro' podem suplantam a deliberação política baseada em fatos.

Referências

- FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. ****Linha d'Água****, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.
- MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. ****D.E.L.T.A.****, v. 21, n. especial, p. 1-9, 2005.

ONUMA, Fernanda Mitsue Soares. Contribuição da análise crítica do discurso em Norman Fairclough para além de seu uso como método: novo olhar sobre as organizações. ****Revista Organizações & Sociedade****, v. 27, n. 94, p. 585-607, 2020.

PAULINO, Suzana Ferreira. ****Análise crítica do discurso econômico-moral de publicidades bancárias****. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso critica: representação discursiva da extrema pobreza em diferentes gêneros discursivos - relações entre situação de rua e vizinhança. In: PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL "ANÁLISIS DE DISCURSOS CONTEMPORÁNEOS: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS", 1., 2014, Tunja. ****Anais...**** Tunja: UPTC, 2014.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. ****Linguagem em (Dis)curso****, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

SILVA, Everton Rodrigues da; GONÇALVES, Carlos Alberto. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. ****Cadernos EBAPE.BR****, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2017.

TRUMP, Donald. Discurso de vitória. Palm Beach, Flórida, 06 nov. 2024. Transcrição.

ESTRATÉGIAS TEXTUAIS NA DESQUALIFICAÇÃO DO Oponente EM TEXTOS NATIVOS DIGITAIS PRODUZIDOS EM PERfis DO X/TWITTER

Sarah Nunes dos Santos¹
Marize Barros Rocha Aranha²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as estratégias de desqualificação do oponente em textos nativos digitais publicados no X/Twitter entre 2023 e 2024, com foco em postagens e respostas sobre temas polêmicos feitas por usuários comuns. Inserida no projeto “Modalidades argumentativas em textos digitais”, esta pesquisa tem caráter bibliográfico, com abordagem exploratória, descritiva e interpretativa, fundamentada na Linguística Textual (LT) e na Teoria da Argumentação do Discurso (TAD), especialmente nas contribuições de Ruth Amossy. Segundo a autora, todo discurso carrega uma dimensão argumentativa e ideológica, usada conscientemente para influenciar. Assim, as análises evidenciam como a desqualificação do oponente se destaca em debates online como uma estratégia argumentativa central, refletindo não apenas os embates próprios de uma sociedade democrática, mas também a complexidade das interações digitais. Os resultados apontam que essa prática revela valores, ideologias e o papel essencial da argumentação na construção dos discursos na internet.

Palavras-chave: argumentação; linguística textual; discurso polêmico; textos digitais.

Abstract: This article aims to analyze the strategies used to disqualify opponents in digitally native texts published on X/Twitter between 2023 and 2024, focusing on posts and replies about controversial topics made by ordinary users. Part of the project “Argumentative Modalities in Digital Texts,” this research is bibliographic in nature, with an exploratory, descriptive, and interpretative approach, grounded in Text Linguistics (TL) and the Theory of Argumentation in Discourse (TAD), particularly drawing on the contributions of Ruth Amossy. According to the author, all discourse carries an argumentative and ideological dimension, consciously used to influence. The analyses thus reveal how opponent disqualification stands out in online debates as a central argumentative strategy, reflecting not only the clashes inherent in democratic societies but also the complexity of digital interactions. The results indicate that this practice reveals values, ideologies, and the essential role of argumentation in the construction of discourse on the internet.

Keywords: argumentation; text linguistics; controversial discourse; digital texts.

¹ Universidade Federal do Maranhão

² Universidade Federal do Maranhão

Introdução

Nascida na Grécia, a democracia baseia-se no respeito à vontade do povo e garante a liberdade de expressão como um de seus pilares. Em uma sociedade globalizada, o confronto de opiniões alimenta debates essenciais, mas o dissenso profundo pode gerar conflitos que desafiam a convivência harmoniosa. Ainda que o regime democrático seja uma prática política que ultrapassa séculos e gerações, a forma como tal se manifesta na sociedade se alterou e adaptou com o decorrer do tempo. Afinal, o desenvolvimento social e tecnológico possibilitou o surgimento de novas formas de se comunicar, discutir e argumentar.

Dessa forma, a presente pesquisa surge a partir da relevância da Teoria da Argumentação no Discurso (TAD) no campo da Linguística Textual (LT) e o consequente e necessário estudo acerca das estratégias de persuasão em textos nativos digitais. Segundo Cavalcante *et al.* (2020, p. 24), a TAD considera essas estratégias no âmbito do discurso como dizer socialmente situado e construído. Assim, tivemos como principal objetivo analisar de que forma as estratégias de desclassificação do oponente presentes nos discursos disseminados na plataforma social *X/Twitter* auxiliam na argumentação textual e geram impacto persuasivo em discursos polêmicos sobre outros usuários comuns da plataforma.

Apresentaremos, nas seções a seguir, os contextos linguístico e social que intervêm na produção de discursos polêmicos em ambientes digitais, bem como a maneira com que as estratégias argumentativas surgem nos referidos contextos.

1 Discursos polêmicos em textos nativos digitais

A comunicação em espaços digitais, como o *X/Twitter*, exige que o orador adapte tanto sua linguagem quanto suas estratégias de enunciação, especialmente diante de temas polêmicos que geram discordância e estimulam o dissenso — essencial à vida em sociedade. Atualmente, a plataforma é uma das principais fontes de informação dos

brasileiros, sendo palco para discursos que buscam convencer e persuadir o público. Nesse cenário, destaca-se o uso do argumento AD HOMINEM, em que o orador ataca diretamente o oponente como forma de reforçar sua posição diante do auditório.

Destaca-se, entretanto, que a desqualificação do oponente não é sinônimo de violência contra ele, ainda que essa prática seja recorrente em discussões cotidianas, especialmente no ambiente digital.

Desqualificar o oponente não é sinônimo de violentá-lo verbalmente, mas essa não é só uma estratégia possível, como também bastante recorrente em interações virtuais, as quais possuem características peculiares que propiciam a violência e meios diversos de realizá-la, além dos tradicionalmente conhecidos, como os xingamentos [...] (Amossy, 2016, p. 68)

O objetivo dessa estratégia é atingir o *ethos* do oponente, ou seja, fazer com que o auditório questione sua credibilidade. Afinal, a imagem do orador é um dos principais fatores relevantes à fidedignidade de seu discurso, e o antecede, influenciando no valor de julgamento a quem é direcionado. Assim, buscamos investigar a prática desta estratégia de descredibilização em discursos comuns em ambientes digitais.

A TAD, assim como a Linguística Textual, adota a noção de responsividade ativa como pressuposto teórico que reforça a ideia de que a argumentação é inseparável do funcionamento discursivo, de vez que anunciar é, sempre e necessariamente, responder a um já dito, seja para concordar com ele, seja para refutá-lo ou modificá-lo [...]. (Bakhtin *apud* Cavalcante *et al.*, 2020, p. 29)

Sendo assim, essas noções de argumentação e sua eficácia dependem da manifestação de responsividade do oponente discursivo. Para tanto, o âmbito do discurso, o ambiente no qual está situado, influencia diretamente na adaptação de táticas argumentativas consideradas pela TAD.

Refletindo especificamente sobre os textos nativos digitais, é possível observar o surgimento de novos termos e de um novo uso de termos já existentes - configurando, assim, uma nova forma de comunicação nativa do ambiente digital. Para Pinto (p. 37, 2021), os recursos presentes no meio digital também interferem notoriamente na forma

como um discurso é difundido e como ele se apresenta ao público em geral - elementos clicáveis como botões de clicar, hashtags tagclicáveis, entre outros.

Em discursos polêmicos, essas características são potencializadas, visto que as discussões que envolvem polêmicas, como afirma Amossy (2017, p. 8), tendem a reafirmar a sociedade do espetáculo na qual estamos inseridos, em que as estratégias argumentativas têm como objetivo apontar vencedores, sem necessariamente suscitar uma genuína reflexão. Nesse contexto, a desqualificação do oponente tornou-se uma estratégia ainda mais frequente nas redes sociais, em especial no *X/Twitter*, considerando principalmente dois fatores: a) o grande alcance possível de uma postagem em perfil aberto, que pode atingir públicos com as mais variadas construções ideológicas; b) a possibilidade de resposta instantânea a qualquer publicação ou comentário, o que facilita a discussão deliberadamente hostil, na qual os usuários muitas vezes tendem a xingar uns aos outros, dada a necessidade de resposta imediata, sem a preocupação em construir argumentos plausíveis.

Desse modo, buscou-se analisar quais os limites argumentativos são impostos ou ultrapassados quando se trata de depreciar o oponente em discussões polêmicas em textos nativos digitais; até que ponto essa estratégia tem eficácia e de que modo ela se manifesta em publicações no *X/Twitter*. A seguir, abordaremos os procedimentos metodológicos cuja teoria modulou nosso processo de análise.

2 Procedimentos Metodológicos

Considerando os textos nativos digitais como principal objeto de estudo da presente pesquisa bibliográfica, de abordagem exploratória, descritiva e interpretativa do *corpus*, foi necessário dividir o processo de pesquisa em etapas. Primeiro, para definir o embasamento e referencial bibliográfico das análises, realizou-se uma revisão bibliográfica dos materiais teóricos - dentre os quais destacam-se Amossy (2016, 2017), Cavalcante *et al.* (2017, 2020, 2024) e Koch (2017). Em seguida, após o fichamento dos

materiais teóricos, o material selecionado foi definido e iniciou-se a pesquisa e seleção do *corpus*.

As análises desenvolvidas pautam-se, também, nos conceitos de Bardin (2011) sobre a interpretação de dados coletados em pesquisa. Para a autora, esse processo de análise é a principal etapa de um projeto de pesquisa. Em nossa proposta de estudo, cuja base é a análise de enunciação, a perspectiva de discurso influencia diretamente na interpretação dos dados, visto que a enunciação representa, para nós, um processo linguageiro em constante evolução e construção, dotado de contradições.

A análise de conteúdo clássica considera o material de estudo um dado, isto é, um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é um processo. A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. [...] (Bardin, 2011, p. 218).

A seleção do *corpus* aconteceu, então, a partir dos assuntos polêmicos em alta no momento da escolha. No campo das interações digitais, algumas plataformas dispõem de ferramentas que permitem aos usuários acompanhar, em tempo real, os assuntos mais comentados em determinada rede social. É o caso do *X/Twitter*, que permite o acompanhamento das 20 palavras-chave mais citadas nos tuítes mais recentes na seção intitulada “Assunto do Momento”. A utilização dessa ferramenta foi essencial para nossa seleção, a qual teve como critério os assuntos polêmicos fomentados pelas postagens em destaque na seção. Dentre as palavras-chave, durante a seleção do *corpus*, estavam “pena de morte”, “empate” e “aborto”, termos citados diretamente nos tuítes analisados.

Como mencionado anteriormente, foram selecionadas, dentro do *locus* determinado, postagens que incitam debates conflituosos no que concerne à polêmica e apresentam estratégias argumentativas baseadas em desqualificar o adversário, atrativas ao estudo linguístico à luz da Teoria da Argumentação no Discurso e que dão suporte argumentativo a essas discussões. Na seção a seguir, expomos duas das análises desenvolvidas.

3 Análises

Análise 1 - Pena de morte a homossexuais

Dentre os assuntos polêmicos atemporais no Brasil, destaca-se a pena de morte. Segundo Leal (2020), as tradições punitivas são uma herança histórica do processo de colonização dos países ocidentais, especialmente das Américas. Com o surgimento gradual de crimes cada vez mais hediondos, as punições necessariamente acompanharam esse índice. Entretanto, o sacrifício humano como pena criminal divide opiniões em grupos sociais democráticos, tendo como cerne o direito de julgamento atribuído a outros humanos - passíveis de falhas e conclusões equivocadas ou exacerbadas.

A postagem analisada trata-se de uma notícia veiculada no perfil POPTIME, a qual afirma: “URGENTE: Uganda aprova projeto de lei que criminaliza a homossexualidade, punindo pessoas LGBTQIA+ com prisão perpétua e, em casos mais severos, com a pena de morte”. Nos comentários da publicação, um usuário comum da plataforma (ao qual nos referiremos como “usuário 1”) diz: “parabéns ao país based Uganda, sem mimimi e militância”. Em resposta ao comentário do usuário 1, uma segunda pessoa (“usuário 2”) diz: “po, com essa carinha tu era o primeiro a ser morto”. O recorte da postagem original, junto aos dois comentários selecionados, demonstram que há não apenas opiniões divergentes sobre esse tipo de condenação, mas especialmente quanto a sua aplicação a um grupo socialmente marginalizado. O post original foi feito pela POPTIME, página verificada do X/Twitter que conta com mais de 700 mil seguidores, e trata-se da notícia de criminalização de homossexualidade na Uganda. Tal crime está sujeito à pena de morte.

Por ser um perfil aberto, os posts da POPTIME permitem que qualquer usuário responda à publicação, emitindo opiniões diversas. Dentre as respostas dos usuários, o comentário do usuário 1, que parabeniza a decisão tomada pelos governantes do país,

pois, segundo ele, é uma decisão “sem mimimi e militância”, nos leva ao pressuposto de que a pauta LGBTQIAP+ é pouco pertinente.

Historicamente, grupos marginalizados - dentre os quais se destaca a comunidade LGBTQIAP+ - precisaram recorrer a grandes movimentos sociais e lutas coletivas para galgar espaço e voz na sociedade. Enquanto a facilidade em alcançar lugares é comum aos indivíduos que correspondem aos padrões impostos no corpo social, a parcela popular que diverge desses padrões em algum espectro precisam enfrentar obstáculos desconhecidos por aqueles que não possuem as mesmas vivências; os quais, de maneira geral, estão alheios às diferentes realidades cotidianas e o impacto da exclusão social nos cidadãos à margem. No entanto, tal alienação contribui para a cristalização, nem sempre consciente, de ideologias do sujeito. A partir dela, o indivíduo se convence da não existência das ditas diferenças sociais, ou mesmo da não pertinência de discussões que envolvem as coletividades minoritárias.

Assim, a afirmação do usuário 1 demonstra uma manifestação explícita da ideologia do sujeito (orador), o qual apresenta opinião preconceituosa e depreciativa sobre este grupo social. A tentativa de rebaixamento, apesar de referir-se ao grupo como um todo, é caracterizada por Fiorin (2015) como ataque pessoal direto.

Dirige-se a qualquer aspecto pessoal do argumentador, como o caráter, a competência, a honra, pois o objetivo é atingir o caráter do adversário, considerando-o desonesto, não íntegro, não digno de confiança (Fiorin, 2015, p.171).

Entretanto, há também uma apresentação de contradições a partir da postagem do usuário 2. Trata-se de uma resposta ao tuíte feito pelo usuário 1, na qual o usuário 2 afirma que “com essa carinha”, o usuário 1 seria acusado do suposto crime de homossexualidade. Apesar de reforçar os estereótipos atribuídos à comunidade gay - de que todo homem gay é afeminado -, o usuário 2 utiliza o tom depreciativo para tentar ofender diretamente o usuário 1, ao afirmar que ele possui características do grupo que discrimina.

A terminologia “carinha” configura um termo derivado por sufixação no diminutivo (cara > carinha). Certas derivações por afixo podem expressar, por meio do valor semântico, valorização, afeição, destaque ou depreciação. Podemos destacar, desse modo, o uso do termo no diminutivo “carinha” como pejorativo sufixal. Ainda que as mudanças semânticas derivadas do uso de afixos sejam peculiares quanto à intenção, o contexto argumentativo nos permite a perceptível interpretação de tentativa de rebaixamento do adversário, uma vez que a intenção do orador é ofendê-lo a partir da característica física em questão, cuja expressão é associada estereotipicamente à comunidade LGBT.

Análise 2 - Rivalidade esportiva

Outro assunto que desperta opiniões fervorosamente divergentes, especialmente no Brasil, é o futebol. Considerada uma identidade nacional, a construção do futebol como fator de pertencimento é histórica e perpassa gerações. É notório destacar, também, que a identidade futebolística brasileira se intensificou com a criação das torcidas organizadas, as quais despertam em seus integrantes um sentimento de afetividade.

Independente de ser ou não um integrante direto de torcida organizada, o cidadão brasileiro, de maneira geral, tende a enxergar e sentir a torcida do time ao qual “pertence” como uma família. Há a identificação de um grande grupo de pessoas a partir de um único propósito. Outros imaginários e pré-construídos também são destacados, como a utilização do termo “manto” para referir-se à camisa do time, como alusão a algo sagrado. Em suma, há o sentimento de união inerente às torcidas de futebol brasileiro, especificamente entre si.

Assim, como todo grupo social baseado na ideia de acolhimento, os torcedores tendem a defender seu time dos demais, especialmente por acreditar veementemente nele e em sua própria torcida. Essa defesa, entretanto, gera atrito entre os grupos de

torcida, fomentando discussões polêmicas entre torcedores de torcidas opostas. Essas discussões, por consequência, estendem-se às redes sociais, as quais mostram-se um espaço fértil aos mais variados tipos de debates e argumentos, bem como formas de comunicação que surgiram em espaços digitais, sendo majoritariamente utilizadas neles.

Dentre as práticas comuns na comunicação em redes sociais, destacam-se os neologismos. Para Ribeiro (2021), a delimitação do conceito de neologismo ainda é um desafio até mesmo para os próprios pesquisadores da área, visto que sua origem pode ocorrer de diversas maneiras. Entretanto, é comum que surjam neologismos a partir da junção de duas palavras já existentes - que, tratando-se de redes sociais com alcance mundial como o *X/Twitter*, podem ser ou não de um mesmo idioma. Assim, são um recurso extremamente utilizado nas linguagens digitais, em especial na plataforma em foco.

O material de análise em questão trata-se, na verdade, de uma repostagem com comentário. No tuíte original, uma usuária comum (usuária 3) afirma o seguinte: “agora vamos ver corinthians comemorando empate, parabéns!”. O tuíte ocorreu logo após o jogo Corinthians X Palmeiras no Campeonato Brasileiro em 2024, o qual terminou com o placar empatado. Em resposta a essa postagem, um outro usuário comum (usuário 4) diz: “Eu tinha certeza que ia aparecer esse tuíte na timeline e a autora seria uma loira genérica, cumeirense é previsível demais kkkkkkkkkk”.

Nessa resposta, o usuário 2 faz uso de um dos neologismos mais frequentes nos últimos meses a partir da lógica de derivação afixal (considerando o período entre 2023 e 2024): substituição da primeira sílaba (ou seja, mudança prefixal) de substantivos ou adjetivos por “cu” (termo pejorativo), com intuito de descredibilizar ou insultar o indivíduo ao qual tal palavra se refere. Desse modo, o usuário 4 refere-se à usuária 3 como “cumeirense”, ou seja, neologismo para “palmeirense”, de forma a desqualificar

não só a torcedora em si, mas o time (Palmeiras) de maneira geral. Identifica-se, então, um ataque pessoal direto, como na postagem anterior.

Além disso, o uso da expressão “loira genérica” carrega intenções ofensivas históricas. Considerando a origem do futebol como exclusivamente masculina, a prática de menosprezar a presença de mulheres - consequentemente o conhecimento delas sobre o esporte - no meio de torcidas brasileiras é bastante comum. Também, há o pré-construído de que mulheres que performam feminilidade são leigas em assuntos que envolvem raciocínio lógico. No trabalho intitulado “Relações de Gênero e Discurso de Ódio”, as pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte defendem que a utilização de termos como “loira burra” para referir-se a mulheres reforçam este senso comum, pois configuram “o desprezo e a discriminação a determinados grupos de pessoas que possuem certas características, crenças, (ou) qualidades” (Silva, 2018). Assim, ao chamar a usuária de “loira genérica”, o orador desqualifica diretamente qualquer suposto conhecimento dela sobre o assunto em questão a partir da análise tendenciosa de sua aparência.

Considerações finais

Diante dos dados e resultados expostos, é inegável o uso e funcionalidade da desqualificação do oponente na construção argumentativa, em especial nas manifestações linguísticas e discursos da vida cotidiana, com destaque à rede social *X/Twitter*.

Foi possível perceber, a partir das análises desenvolvidas, o caráter social que tal mecanismo assume diante de discussões aparentemente comuns e irrelevantes, mas que contém relevante carga crítica em assuntos historicamente polêmicos na sociedade brasileira. A descredibilização do oponente como forma de argumentação tornou-se ainda mais frequente no ambiente digital, visto que a incitação à polêmica gera engajamento e, por consequência, alcance maior aos usuários que o fazem. Além disso,

tal estratégia mostra-se eficaz, visto que as frequentes ofensas proferidas nesta tentativa tendem a determinar um vencedor nos debates online.

Referências

AMOSSY, Ruth. **Apologia da Polêmica**. Coord. de tradução: Mônica Magalhães Cavalcante; tradução: Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto. São Paulo: Contexto, 2017.

AMOSSY, Ruth. **A Argumentação no Discurso**. Coord. de tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução: Ângela M. S. Corrêa... [et al]. São Paulo: Contexto, 2018.

ASFORA, Alessandra Macedo; LEAL, Tatiana Cavalcante de Albuquerque. Recontando a história da pena de morte no Brasil: na linha tênue entre a oficialidade e a extrajudicialidade. **Revista Caderno de Direito e Política**, vol. 1, no 1, jul-dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, A.P.L.; CAVALCANTE, M.M.; FARIA, M.G.S. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. Ceará: Revista de Letras, VOL II, n. 36. Universidade Federal do Ceará. 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Texto, discurso e argumentação: traduções**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

GIERING, Maria Eduarda; PINTO, Rosalice. O discurso digital nativo e a noção de textualidade: novos desafios para a Linguística Textual. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 30-47, 2021.

JESUS, Ana Maria Ribeiro de. Princípios metodológicos para a detecção de neologismos da comunicação digital. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 50, n. 1, p. 243-261 abr., 2021.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2017.

UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE OS MATERIAIS ESTRUTURADOS DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Sílvia Figueiredo de Sousa¹

Resumo: Este trabalho, resultado da pesquisa de mestrado, tem como objetivo verificar como os materiais de ensino de língua portuguesa do Estado de Mato Grosso se constroem discursivamente na proposta educacional para aproximar-se do público e despertar nele seu interesse pelo conteúdo a ser ensinado e aprendido. Buscamos nos enunciados do material estruturado as ocorrências do mecanismo de debreagem enunciativa e enunciva para perceber como o enunciador (autor) se aproxima discursivamente do enunciatário professor e estudante. Justificamos nossa pesquisa por acreditar que um trabalho de natureza discursiva com materiais pedagógicos é válido, uma vez que pode fazer emergir recorrências por trás do texto e nem sempre percebidas em uma rápida leitura ou com o objetivo apenas de aplicar o material em sala de aula. A pesquisa se sustenta teoricamente em Barros (2005), Fiorin (2001, 2009), Tocaia (2014), entre outros.

Palavras-chave: semiótica discursiva; material estruturado de ensino; educação básica; Mato Grosso.

Abstract: This study, the result of a master's degree research, aims to verify how Portuguese language teaching materials from the State of Mato Grosso are discursively constructed in the educational proposal to approach the public and awaken their interest in the content to be taught and learned. We searched for occurrences of the enunciative and enunciative shifting mechanism in the statements of the structured material to perceive how the enunciator (author) discursively approaches the enunciatee teacher and student. We justify our research by believing that a discursive work with pedagogical materials is valid, since it can bring out recurrences behind the text that are not always perceived in a quick reading or with the sole objective of applying the material in the classroom. The research is theoretically supported by Barros (2005), Fiorin (2001, 2009), Tocaia (2014), among others.

Keywords: discursive semiotics; structured teaching material; basic education; Mato Grosso.

¹ Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT

Introdução

Inegavelmente é necessário refletirmos sobre a educação brasileira, especialmente a Educação Básica, em relação a seus desafios. Há muitos anos, discute-se a ineficácia da escola básica de nosso país, sobretudo, no ensino público. Os indicadores da educação divulgados, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) vêm comprovando a defasagem de aprendizagem e a ineficiência do ensino público por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o Ministério da Educação (MEC), foi idealizada para contribuir com a melhoria do ensino no Brasil, com vistas à unificação e à reforma curricular dos conteúdos mínimos a serem ensinados em todos os estados brasileiros. A construção desse documento foi uma exigência para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996; 2013). A LDB compreende a BNCC como

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Brasil, 2010, p. 31).

A partir da observação dos processos de ensino-aprendizagem na rede pública brasileira durante o período da pandemia de covid-19 e sua repercussão na sociedade, incluindo a manifestação do Ministério da Educação e de instituições parceiras sobre a defasagem de quase dois anos ou mais na aprendizagem dos estudantes, lançamos nosso olhar investigativo sobre os materiais estruturados de ensino de língua portuguesa do estado do Mato Grosso ofertados pelo governo desse estado durante o ano de 2022. A nossa atenção se direciona para esse estado, considerando que sou professora de carreira da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e interessada em pesquisar essa realidade educacional.

Nesse sentido, entendemos a importância de realizar, neste trabalho, uma análise investigativa semiótica desses materiais de ensino de língua portuguesa. Assim, justificamos nossa pesquisa por acreditar que um trabalho de natureza discursiva com materiais pedagógicos é válido, uma vez que pode fazer emergir recorrências por trás do texto e nem sempre percebidas em uma rápida leitura ou com o objetivo apenas de aplicar o material em sala de aula e perceber como o enunciador (autor) se aproxima discursivamente do enunciatário professor e estudante.

1 Fundamentação

A semiótica discursiva ou greimasiana, assim denominada em homenagem ao seu fundador, Algirdas Julien Greimas, surgiu na década de 60 com o objetivo de estudar o discurso manifestado como texto verbal (um editorial, uma entrevista, por exemplo), texto não verbal (uma tela, uma escultura, por exemplo) ou texto sincrético (um filme, uma série, por exemplo), no qual duas ou mais linguagens se articulam (verbal, visual, sonora, etc.).

Conforme Barros (2005), a semiótica discursiva, a partir de Hjelmslev, propõe que, no primeiro momento de análise, faça-se a abstração das diferentes manifestações – visuais, gestuais, verbais ou sincréticas – e que se examine o plano do conteúdo para, posteriormente, estudar as especificidades da expressão e sua relação com o conteúdo. Assim, a “semiótica deve ser entendida como a teoria que procura explicar o ou os sentidos do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano do conteúdo.” (Barros, 2005, p. 13).

Ao longo do tempo essa teoria foi evoluindo, principalmente com o desenvolvimento do percurso gerativo de sentido, pelo qual metodologicamente se estuda o(s) sentido(s) do texto pelo exame do seu plano de conteúdo. O percurso gerativo vai do nível mais simples ao mais complexo, do abstrato ao concreto, em três

etapas: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo, que se relacionam entre si. Não desconsideraremos os primeiros níveis, porém focaremos nossa análise nas estruturas discursivas, tendo em vista que nos materiais didáticos interessa sobretudo entender como os discursos são concretizados.

A enunciação para Fiorin (2001) é a instância de um *eu-aqui-agora*. É na enunciação que se encontram as categorias de pessoa, de espaço e de tempo e daí, então, cria-se um novo objeto para a linguística – o discurso. Assim, o *eu* realiza o ato de dizer num determinado tempo e num dado espaço. *Aqui* é o espaço do *eu* a partir do qual todos os espaços são ordenados. *Agora* é o momento em que o *eu* toma a palavra e, a partir dela, toda a temporalidade linguística é organizada. Para o autor, as marcas da enunciação projetadas no enunciado desenvolvem efeito de sentido de subjetividade, proximidade, sensorialidade e presentificação. Já com a ausência de marcas da enunciação, tem-se a impressão de que o texto se enuncia sozinho e disso resulta como efeito de sentido a objetividade, o distanciamento e a racionalidade.

Além disso, A semiótica discursiva organiza tema e figura para construir o percurso gerativo de sentido e Fiorin (2009) explica que as figuras funcionam como espécie de uma rede, estabelecendo relações umas com as outras e esse encadeamento é denominado como percurso figurativo. Para o autor (2009), o sentido construído nesse conjunto de figuras se faz pela efetivação de um tema que se reveste de enunciados narrativos. Por isso “ler um percurso figurativo é descobrir o tema que subjaz a ele”. (Fiorin, 2009, p. 97).

2 Metodologia

Realizamos uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa que adota como procedimento uma análise discursiva de materiais estruturados de ensino do Estado de Mato Grosso referente ao ano 2022. Interessa-nos, nesses materiais, não

o que eles informam, mas a maneira como o fazem. Ao considerarmos esses materiais como discurso, recorreremos à semiótica discursiva como teoria para embasar e operacionalizar nossas análises. Especificamente, analisamos nosso *corpus* pelo nível discursivo do percurso gerativo de sentido.

Esta pesquisa se assemelhou, metodologicamente, ao trabalho desenvolvido por Tocaia (2020), em que apresenta resultados da sua pesquisa de doutorado. Em seu estudo, o autor investiga o discurso do livro didático para o ensino de língua materna, no Brasil e na França, e analisa os diferentes tipos de estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador para persuadir o enunciatário.

Em nossa pesquisa, semelhante a Tocaia (2020), a análise do material se deu pelo quadro teórico-metodológico proposto pela semiótica discursiva, com o objetivo de investigar que estratégias discursivas foram utilizadas nos materiais estruturados para aproximar-se do público (professor e estudante) e despertar nele seu interesse pelo conteúdo a ser ensinado e aprendido.

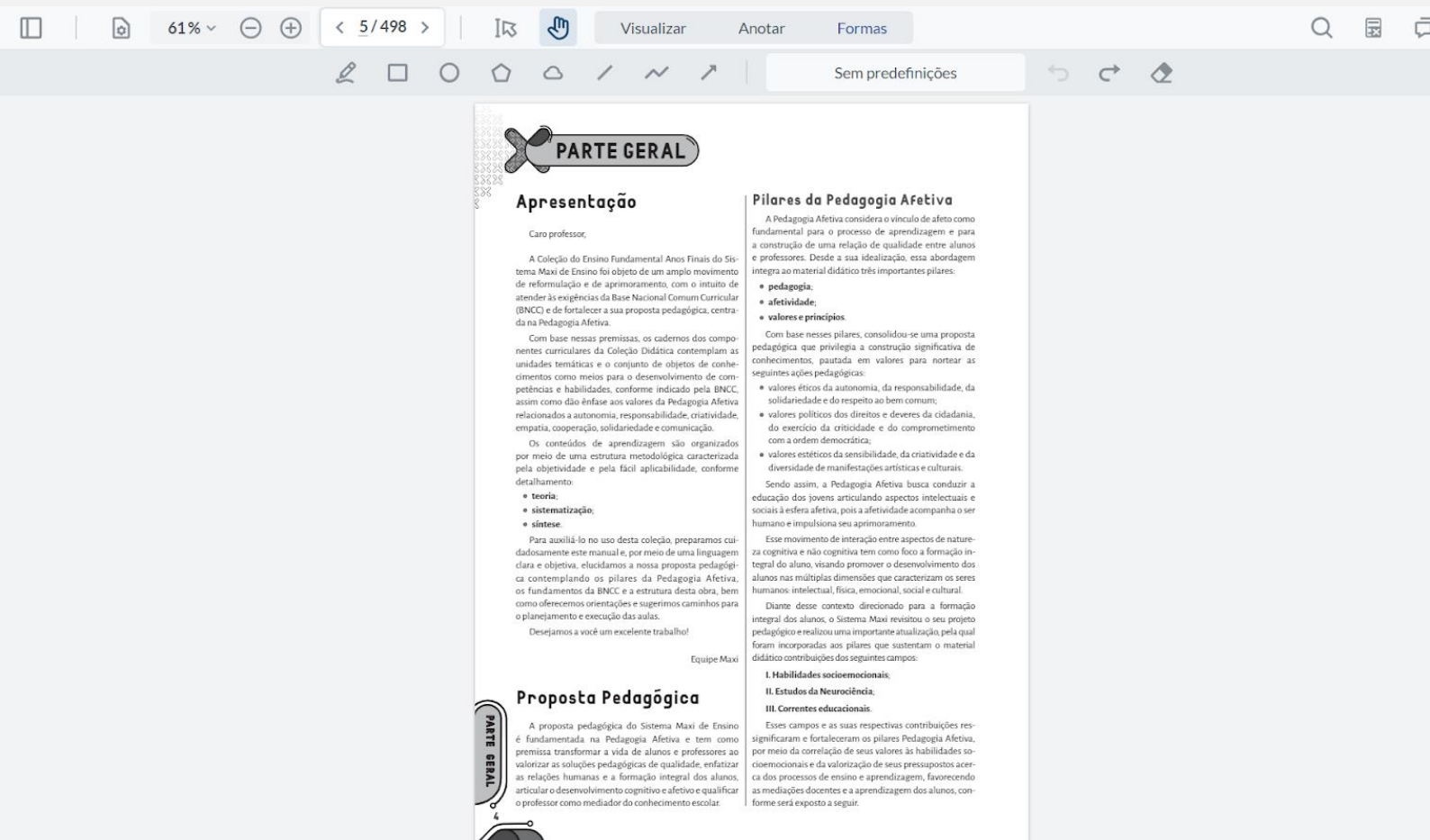
Para atingir os objetivos propostos e aprofundar a análise semiótica do material estruturado do Estado de Mato Grosso. Em nossa análise, mostramos o texto de abertura do caderno do professor em que a Equipe Maxi, produtora do material estruturado (didático), apresenta o material didático com o qual o professor irá trabalhar. Buscamos apresentar como o material atrai, discursivamente, o interesse do professor em adotar a proposta pedagógica da instituição produtora do material e sua organização metodológica para o ensino de língua portuguesa.

3 Análise

Em análise ao manual do professor, o produtor do material estruturado de Mato Grosso, representado pelo “Sistema Maxi de Ensino”, esclarece ao seu interlocutor-professor que o material foi produzido com referência à versão final da BNCC,

homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC). A proposta pedagógica do material é centrada na articulação de processos cognitivos e afetivos para garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes.

Assim, para concretizar este estudo da contextualização do material estruturado de ensino, fazemos uma análise de um trecho de apresentação da parte geral desse material encontrada no caderno do professor, referente ao ano de 2022. Este texto, encontra-se descrito nos cadernos dos 4 anos do ensino fundamental. Ainda que seja um trecho interno ao material, trata-se de um texto que precede e contextualiza para o público-alvo, professor, a concepção que deve orientar a totalidade da obra.



PARTE GERAL

Apresentação

Caro professor,

A Coleção do Ensino Fundamental Anos Finais do Sistema Maxi de Ensino foi objeto de um amplo movimento de reformulação e de aprimoramento, com o intuito de atender às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de fortalecer a sua proposta pedagógica, centrada na Pedagogia Afetiva.

Com base nessas premissas, os cadernos dos componentes curriculares da Coleção Didática contemplam as unidades temáticas e o conjunto de objetos de conhecimentos como meios para o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme indicado pela BNCC, assim como dão ênfase aos valores da Pedagogia Afetiva relacionados a autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação.

Os conteúdos de aprendizagem são organizados por meio de uma estrutura metodológica caracterizada pela objetividade e pela fácil aplicabilidade, conforme detalhamento:

- **teoria;**
- **sistematização;**
- **síntese.**

Para auxiliá-lo no uso desta coleção, preparamos cuidadosamente este manual e, por meio de uma linguagem clara e objetiva, elucidamos a nossa proposta pedagógica contemplando os pilares da Pedagogia Afetiva, os fundamentos da BNCC e a estrutura desta obra, bem como oferecemos orientações e sugerimos caminhos para o planejamento e execução das aulas.

Desejamos a você um excelente trabalho!

Equipe Maxi

Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica do Sistema Maxi de Ensino é fundamentada na Pedagogia Afetiva e tem como premissa transformar a vida de alunos e professores ao valorizar as soluções pedagógicas de qualidade, enfatizar as relações humanas e a formação integral dos alunos, articular o desenvolvimento cognitivo e afetivo e qualificar o professor como mediador do conhecimento escolar.

Pilares da Pedagogia Afetiva

A Pedagogia Afetiva considera o vínculo de afeto como fundamental para o processo de aprendizagem e para a construção de uma relação de qualidade entre alunos e professores. Desde a sua idealização, essa abordagem integra ao material didático três importantes pilares:

- **pedagogia;**
- **afetividade;**
- **valores e princípios.**

Com base nesses pilares, consolidou-se uma proposta pedagógica que privilegia a construção significativa de conhecimentos, pautada em valores para nortear as seguintes ações pedagógicas:

- valores éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- valores políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do comprometimento com a ordem democrática;
- valores estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Sendo assim, a Pedagogia Afetiva busca conduzir a educação dos jovens articulando aspectos intelectuais e sociais à esfera afetiva, pois a afetividade acompanha o ser humano e impulsiona seu aprimoramento.

Esse movimento de interação entre aspectos de natureza cognitiva e não cognitiva tem como foco a formação integral do aluno, visando promover o desenvolvimento dos alunos nas múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Diante desse contexto direcionado para a formação integral dos alunos, o Sistema Maxi revisou o seu projeto pedagógico e realizou uma importante atualização, pela qual foram incorporadas aos pilares que sustentam o material didático contribuições dos seguintes campos:

- I. **Habilidades socioemocionais;**
- II. **Estudos da Neurociência;**
- III. **Correntes educacionais.**

Esses campos e as suas respectivas contribuições ressignificaram e fortaleceram os pilares Pedagogia Afetiva, por meio da correlação de seus valores às habilidades socioemocionais e da valorização de seus pressupostos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo as mediações docentes e a aprendizagem dos alunos, conforme será exposto a seguir.

Fonte: Ensino Fundamental anos finais, 2022, p. 4.

No exemplo apresentado, o enunciador, discursivizado pela Equipe Maxi e projetado no enunciado como narrador, antes de produzir o discurso, coloca em evidência o enunciatário-narratário, a quem se destina o material, no caso o professor, que é especificado por meio do vocativo em “Caro professor”. A invocação funciona como efeito de chamamento desse profissional da educação para conhecer o material a ser utilizado. Nos três primeiros parágrafos da sequência textual expositiva, o narrador persuade o narratário-professor a fim de levá-lo a aceitar como verdadeiro um saber que será necessário e importante na prática pedagógica. O narrador, projetado no discurso como nós para designar a instituição responsável pelo material, recorre também a uma debreagem enunciativa em vários usos da 3ª pessoa, para criar ilusão de objetividade, como se vê em: “A Coleção do Ensino Fundamental Anos finais do Sistema Maxi de Ensino foi objeto de um amplo movimento de reformulação e de aprimoramento...”, “...os cadernos dos componentes curriculares da Coleção Didática contemplam as unidades temáticas e o conjunto de objetos de conhecimentos como meios para o desenvolvimento de competências e habilidades...”. Além de produzir efeito de verdade objetiva, o narrador figurativizado como a Equipe Maxi, que assina a mensagem ao professor, valida a importância do material ao afirmar que ele atende às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para desenvolver competências e habilidades. Além disso, o narrador busca convencer o narratário sobre a facilidade em aplicar os conteúdos de aprendizagem segundo a organização metodológica do material. Para isso, utiliza em excesso o recurso de listas de itens, que cria o efeito de organização, além de objetividade e didaticidade.

No penúltimo parágrafo da primeira coluna, o narrador deixa marcas de diálogo com o narratário-professor por meio do uso do pronome pessoal oblíquo “*lo*” (auxiliário), que foi empregado gramaticalmente no lugar do nome “professor”. Isso constitui o simulacro de um referente e produz o efeito de sentido “realidade”, pois o professor é construído discursivamente como alguém que necessita de auxílio na prática

pedagógica, no planejamento das aulas. Nessa parte, fica claro que a Equipe Maxi é a produtora do conteúdo e o professor é o responsável pela transposição didática dos objetos de conhecimento descritos no material. O “*nós*” subentendido na flexão dos verbos: “*preparamos*”, “*elucidamos*”, “*oferecemos*”, “*sugerimos*”, exclui o narratário-professor da participação na produção de todo e qualquer conhecimento e da autoria da proposta pedagógica do material a ser usado na sala de aula, atribuindo essas ações à Equipe Maxi.

O professor é figurativizado como alguém que carrega em si todas as possibilidades do seu fazer pedagógico bem como o conhecimento específico de sua licenciatura. Embora, ele possua sua crença pedagógica construída durante os anos de formação na academia, o que se espera dele é que siga a proposta pedagógica sugerida pela Equipe Maxi, identificada pela expressão “*nossa proposta pedagógica*”. No exemplo da expressão identificada, o possessivo está em companhia de nome designativo de pertencimento (*nossa proposta pedagógica*) para designar que o(s) produtor(es) do material adota(m) uma estrutura própria a ser trabalhada em sala de aula pelo professor.

Nesse caso, fica claro que o enunciador da apresentação, e por extensão do material estruturado, identifica o enunciatário-professor como quem precisa de ajuda em sua prática pedagógica, orientando e sugerindo metodologia específica para aplicação dos objetos do conhecimento propostos no material estruturado. O narrador posto como “*nós*” no enunciado realiza um fazer persuasivo, fazendo com que o narratário aceite o que está sendo comunicado e para isso, utiliza elementos argumentativos que constituem as relações entre ambos. Por exemplo, um dos recursos argumentativos utilizado pelo narrador é que o material dos anos finais do fundamental foi reformulado e atende aos fundamentos da BNCC; outro argumento é que a proposta pedagógica é centrada nos pilares da pedagogia afetiva (autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação). Além disso, o

narrador, para continuar persuadindo o narratário, argumenta que o material possui uma organização objetiva da estrutura metodológica que facilita a sua aplicabilidade pelo detalhamento em teoria, sistematização e síntese. E ainda, o narrador diz que o material foi preparado por meio de uma linguagem clara e objetiva para que o narratário siga as orientações e aceite as sugestões de planejamento para a execução das aulas.

Para finalizar o discurso, o enunciador instaura um narrador em primeira pessoa, por meio de uma debreagem enunciativa de 1º grau, que se dirige de forma direta ao enunciatário-professor e o trata por “você”, estabelecendo um efeito de pessoalidade/intimidade (*eu/tu*): “*Desejamos a você um excelente trabalho*”. Observamos, também, que o uso final “*Equipe Maxi*” institui uma pessoa enunciativa por meio do “nós exclusivo” (*eu + ele(s)*) e que implica a junção de um *eu* com um *não eu*. Nesse exemplo, o nós exclusivo representa discursivamente um conjunto de pessoas que interagem entre si e empenham esforços para atingir suas metas.

Observou-se também que a figura espacial da “sala de aula” está implícita no texto de apresentação e aponta como importante marca enunciativa o planejamento e sua execução em sala. Para o enunciador-narrador, o planejamento das aulas é sugestivo, ocupando um lugar de importância em todo o material e para o enunciatário-narratário, o planejamento é uma possibilidade de realização do trabalho dentro da proposta pedagógica do material estruturado. As figuras representativas que aparecem no texto de apresentação são: a Coleção do Sistema Maxi de Ensino, a BNCC, a proposta pedagógica, a Pedagogia Afetiva, os cadernos dos componentes curriculares, os objetos de conhecimentos, as competências e habilidades, o manual do professor, o planejamento, a execução das aulas. Essas figuras constroem um simulacro da realidade, representando o processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, explica-se que o processo ensino-aprendizagem, tematizado no texto de apresentação, é construído por meio de uma organização estrutural dos conteúdos, com base na proposta pedagógica da instituição produtora do material e, então, o ensino e a aprendizagem se sustentam no

documento oficial normativo (BNCC), na Pedagogia Afetiva e também no planejamento. Entende-se, desse percurso figurativo, que se o narratário-professor seguir a proposta da Coleção desenvolverá um excelente trabalho no seu fazer pedagógico em sala de aula e assim o narrador-Equipe Maxi terá cumprido com o seu objetivo de auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Podemos perceber que o material estruturado de ensino do estado de Mato Grosso assim como os livros didáticos como um todo são produzidos sob a instrução de instituições de poder representadas pelos agentes responsáveis, direta ou indiretamente, pelas políticas educacionais do país, dos estados e dos municípios. Nessa dinâmica, entendemos que o material em análise, instituído como saber a ensinar a ser transformado em saber ensinado aos estudantes matogrossenses, atende ao interesse político-sócio-cultural de uma camada da população dita “pensante”. De um lado a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) busca atender à proposta curricular prescrita nos documentos oficiais nacionais; de outro, os autores e editoras, no caso do material de Mato Grosso, representada pelo “Sistema Maxi Ensino”, transpõem didaticamente o conhecimento científico-acadêmico em saber a ensinar e, por último, a instituição escolar recebe o material didático a ser seguido pelos professores na prática didática com os estudantes. O educador é o responsável pela transposição didática dos conteúdos, objetos de aprendizagem, objetivos e valores descritos no material.

Diante disso, podemos dizer que todo e qualquer material didático apresenta uma estrutura quase fixa, de didatização de conteúdos, dentro do sistema de ensino em geral. Nesse processo, o fenômeno da didatização movimenta-se por diferentes práticas semióticas e diferentes instâncias enunciativas, indo de uma esfera a outra (Lima, 2019).

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 13 julho. 2022.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, E. S. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos semióticos*, Vol. 15, n. 2 p. 114-132, dezembro 2019. Acesso em: 28 dez. 2023. <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165206/158320>

TOCAIA, L. M.; LARA, G. M. P. Um olhar semiótico sobre livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 16, número 1. Dossiê temático "Semiótica e Psicanálise". São Paulo, julho de 2020, p. 138-156. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2020.172324>. Acesso em: 21. Dez. 2023.

MATO GROSSO. *Ensino Fundamental 2, anos finais*. São Paulo: Maxiprint, 2022.

MATO GROSSO. *Ensino Fundamental 2, anos finais – 9º ano: caderno 2*. São Paulo: Maxiprint, 2022.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO 'EDITORIAL' EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Silvio Ribeiro da Silva¹

Resumo: Este trabalho investiga como o livro didático “Português – Linguagens” influencia o ensino da produção escrita do gênero ‘editorial’ em uma turma de 9º ano de uma escola pública goiana. O objetivo é analisar em que medida as estratégias didáticas favorecem a produção de textos argumentativos eficazes. Justifica-se pela relevância em formar alunos críticos e conscientes da intenção argumentativa dos textos. Inserido na Linguística Aplicada, o estudo adota uma abordagem interpretativista. A pesquisa considera a proposta do livro para o trabalho com o gênero mencionado. Os resultados mostram que o trabalho com a argumentação é muito insuficiente, especialmente porque o livro parece considerar que o aluno já domina a argumentação e foca mais no aspecto estrutural do gênero.

Palavras-chave: gênero editorial; argumentação; livro didático; formação docente.

Abstract: This study investigates how the textbook Portuguese – Linguagens influences the teaching of written production in the editorial genre in a 9th-grade class at a public school in the state of Goiás, Brazil. The objective is to analyze the extent to which the didactic strategies support the development of effective argumentative texts. The research is justified by the importance of fostering critical students who are aware of the argumentative intent of texts. Grounded in Applied Linguistics, the study adopts an interpretivist approach. It focuses on the textbook's proposal for working with the editorial genre. The findings reveal that the treatment of argumentation is highly insufficient, especially because the textbook seems to assume that students have already mastered argumentative writing and places greater emphasis on the structural aspects of the genre.

Keywords: editorial genre; argumentation; textbook; teacher education.

¹ Universidade Federal de Jataí

Introdução

A produção de textos argumentativos é central na formação crítica e cidadã dos alunos, conforme a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018). Embora haja avanços nas propostas de Vygotsky (1998), Bakhtin (2011) e Dolz e Schneuwly (2011), ainda são limitados os estudos que articulam o ensino dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de português com suas propriedades linguísticas e discursivas. Neste trabalho, optei por um gênero da ordem do argumentar devido à sua complexidade e relevância social, considerando que a escola, como principal agência de letramento, deve preparar os alunos para interagir criticamente com esses discursos.

Conforme Geraldi (2013), a produção textual é tanto ponto de partida quanto de chegada no ensino de língua, sendo no texto que o sujeito projeta sua visão de mundo.

Nesse sentido, investigar como o livro didático de português propõe o ensino da produção escrita argumentativa é pertinente, pois esse material continua sendo o principal recurso utilizado por professores e alunos nas práticas escolares cotidianas (Batista, 2000; Jurado; Rojo, 2022). A análise crítica desse instrumento permite não apenas compreender sua função pedagógica, mas também identificar lacunas e propor melhorias que potencializem o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos.

1 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem interpretativista (Moita Lopes, 2006), com foco no uso da linguagem em contextos sociais. A pesquisa foi realizada no 4º ciclo do Ensino Fundamental, escolhido pela maior circulação de gêneros argumentativos nas atividades de produção textual, o que permite observar como o livro didático prepara os alunos para o Ensino Médio e para práticas de letramento externas.

Selecionei para este artigo apenas uma proposta do livro, por ele apresentar regularidade e representar a média do que é trabalhado nos volumes em se tratando de produção escrita de textos argumentativos.

Utilizei como metodologia a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2018), entendida como um conjunto de técnicas voltadas à análise de comunicações. Também me apoiei na teoria do paradigma indiciário, desenvolvida por Carlo Ginzburg (2011), que, ao examinar as práticas de Morelli, Freud e Conan Doyle, demonstrou como esses autores se baseavam na leitura de indícios e pistas para alcançar diagnósticos. Inspirei-me nessa abordagem para destacar detalhes sutis, mas essenciais, no processo interpretativo da análise.

2 Argumento e argumentação

A Retórica surgiu no século V a.C., em Siracusa, com Tísias e Córax, fortemente associada ao Direito e à oratória forense. Aristóteles sistematizou a Retórica como a arte de persuadir, fundamentando-a no raciocínio lógico e distinguindo três gêneros: deliberativo (político), judicial (forense) e epidítico (demonstrativo) (Aristóteles, 2018). Ele também definiu a estrutura básica do discurso: exórdio, tese, provas (artísticas e não-artísticas) e epílogo.

Durante o Império Romano, a Retórica ganhou prestígio, mas entrou em declínio com o avanço do racionalismo cartesiano e do cientificismo, os quais rejeitaram o valor argumentativo dos juízos de valor (Pacheco, 2011). A revalorização da Retórica ocorreu no século XX, especialmente com Chaïm Perelman, quem propõe uma “nova retórica”, centrada na lógica dos valores e no papel do auditório (Pacheco, 2011). Em parceria com Olbrechts-Tyteca, Perelman publicou “Tratado da Argumentação” (1958), destacando a importância do contexto e da interação na construção argumentativa.

Stephen Toulmin (1958) contribuiu significativamente para a temática da argumentação ao propor, em “Os Usos do Argumento”, um modelo de argumentação mais próximo do uso cotidiano e desvinculado da lógica formal. Seu esquema analítico compreende elementos como dados (D), justificativa (J), conclusão (C), qualificador modal (M), refutação (R) e suporte (S), exemplificados na formulação: “Harry nasceu nas Bermudas (D); visto que quem nasce nas Bermudas geralmente é britânico (J), então, possivelmente (M), Harry é britânico (C), salvo se seus pais forem estrangeiros (R), conforme as leis vigentes (S)” (Toulmin, 2022).

Apesar das críticas, as obras de Perelman e Toulmin são consideradas marcos na concepção da argumentação como atividade discursiva, interativa e contextualizada (Banks-Leite; Leitão, 2013). Ao criticarem a lógica formal e defenderem a argumentação como diálogo entre posições opostas, seus estudos contribuíram para a reabilitação da Retórica nas ciências humanas, especialmente sob a influência da Linguística, Semiótica, Pragmática e Análise do Discurso (Abreu, 2024).

3 Apresentação e análise do dado

No volume do 9º ano, com exceção da Unidade IV, todas as demais apresentam, dentre os objetivos apontados no Manual do professor, o de debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação orais. Ao longo de todas as unidades, este objetivo é desenvolvido, especialmente, na subseção **Trocando ideias**.

O ‘editorial’ é proposto para produção na Unidade I, Capítulo 1 (p. 28). Para trabalhá-lo com o aluno, o livro começa definindo-o. Em seguida, faz uma retomada de conceitos sobre gêneros argumentativos vistos anteriormente, ressaltando que o

‘editorial’, por ser também um gênero argumentativo, defende um ponto de vista, tem uma finalidade persuasiva, procura convencer o leitor a partir de argumentos.

A seguir, traz um ‘editorial’ como exemplo, seguido de algumas questões que tendem a explorar aspectos da forma composicional e do estilo do gênero a ser escrito (p. 30).

(1)

(...)

2. Os editoriais geralmente compõem-se de introdução, em que é apresentada a ideia principal, que expressa o posicionamento do jornal ou da revista sobre o tema; desenvolvimento, em que são apresentados argumentos para fundamentar a tese ou a ideia principal; e conclusão, geralmente apresentada no último parágrafo. Em relação ao editorial em estudo, identifique:

a) Em que parágrafos é elaborada a introdução?

b) Em que parágrafo é possível identificar a tese defendida ou a ideia principal?

c) Que parágrafos apresentam o desenvolvimento da argumentação?

(...)

6. Observe a linguagem do texto.

a) Que variedade linguística é adotada?

b) Que pessoa gramatical predomina?

c) Além da pessoa gramatical, expressões como “É imenso o risco de depararem com mentiras”, “A importância dessa questão ganha novos contornos” e “o referido senso crítico mencionado pelo professor Martinho Camargo Milani deve ser acionado” revelam um esforço do autor para tornar o texto pessoal ou impessoal? Justifique.

As questões mostram para mim, enquanto pesquisador, que o livro demonstra no item 2 a filiação teórica às ideias de Toulmin (2022), o qual construiu um modelo de análise que descreve o argumento como resultado da composição de, no mínimo, três elementos: dados (*data*), justificativa (*warrant*) e conclusão (*claim*). Esta forma de conceber a estrutura do texto de cunho argumentativo segue os ideais do método retórico-lógico (Souza, 2003). De acordo com esse método, o texto é constituído de introdução (em que se propõe a tese a ser defendida e são apresentados alguns argumentos), desenvolvimento (os argumentos são desenvolvidos com base em fatos, pontos de vista, etc.) e conclusão (síntese do texto e fecho).

O LD em observação adota constantemente a prática de trazer um ou mais exemplos do texto a ser proposto para escrita pelos alunos. Com isso, aparenta querer

fornecer modelos necessários para que os alunos conheçam o projeto estrutural do texto, facilitando a sua apropriação e aprendizagem. Essa postura de trazer para o aluno um modelo é recorrente em livros didáticos de Língua Portuguesa, como nos mostra Fernandes (2001). Em seu trabalho de mestrado, a autora diz que, no ano de 1916, João Ribeiro, em sua Gramática Portuguesa, traz um capítulo intitulado exercícios de redação em que são listados alguns exercícios que indicavam o pensamento comum na época, segundo o qual ao aluno era preciso apresentar modelos bem definidos que deveriam direcionar sua escrita. Razzini (2000) também nos mostra que no Colégio Pedro II era comum solicitar nas atividades de redação que o aluno seguisse modelos prontos, geralmente literários. Apesar de já se ter passado um bom tempo, percebe-se que a postura adotada naquelas épocas ainda é praticada atualmente.

O texto a ser escrito traz um plano de desenvolvimento (p. 33), comum nos volumes deste LD. Os alunos são solicitados a se reunirem em grupo para, depois de uma discussão sobre o tema proposto, redigirem um 'editorial'. Antes da proposta propriamente dita, um artigo de opinião o qual trata do que ocorre na *internet*.

A proposta é feita da seguinte forma:

(2)

(...)

Converse com jovens e adultos sobre o tema escolhido; pesquise o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na *internet*. Depois, defina a sua posição quanto ao tema e, em seguida, anote no caderno argumentos (a favor ou contra) que poderá utilizar. (p. 33)

Ao solicitar que o aluno converse com algumas pessoas, percebo uma aproximação com a perspectiva teórica bakhtiniana, uma vez que, ao conversar, de maneira distensa, usa-se um gênero primário; ao elaborar o que foi discutido e transpor isso para um texto escrito, usa-se um gênero secundário.

Bastante funcional a solicitação para que o aluno anote os melhores argumentos, os quais serão usados depois na produção do texto. Segundo Dolz, Schneuwly e de Pietro (2011), o trabalho de observação e de análise não é possível sem a ajuda da escrita: é necessário anotar as observações para lembrar-se delas ou para

transmiti-las aos outros; é preciso transcrever certas expressões para comentá-las. Num processo de ensino/aprendizagem de produção de textos, a anotação constitui-se em um instrumento muito útil, o qual deveria ser tratado na escola como objeto de ensino (Moraes, 2005).

Ao se posicionar a favor ou contra algo, interpreto que o LD parece instigar o aluno a apresentar o que Dolz, Schneuwly e de Pietro (2011) chamam de opinião de fundo controverso. Segundo os autores, ela diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a colocar em comum as diversas posições que se tem sobre dado tema, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria. Para os autores, uma atividade que promova o uso dessa opinião representa uma excelente oportunidade de não somente induzir o aluno a compreender um assunto controverso sob suas diferentes facetas, mas também de oportunizar a ele a prática de criar uma opinião ou de transformá-la, aperfeiçoando o uso da convicção.

Outro ponto pertinente diz respeito a solicitar que o aluno recorra a outros materiais em busca de mais informações para a construção dos argumentos. Ao trazer para seu discurso outras vozes, o aluno fará uso de uma estratégia enunciativa (Chartrand, 1995), segundo a qual o discurso argumentativo é considerado polifônico, visto que o autor, para convencer ou persuadir seu interlocutor, recorre a outras vozes, por mais que, na maior parte das vezes, elas apareçam implícitas. Certamente, porém, não seria o caso, uma vez que o aluno, sem dúvida, faria menção explícita aos materiais consultados para dar suporte ao seu discurso.

Algo feito pelo LD e que avalio como muito positivo foi chamar a atenção do aluno para o público ao qual o texto a ser produzido seria dirigido:

(...)

- Tenham em mente o público para o qual vão escrever: a comunidade escolar. (p. 34)

Ao considerar o público-alvo (a comunidade escolar), o aluno é levado a pensar por que e para quem está escrevendo. Tal estratégia fortalece a habilidade de produzir um texto com intencionalidade discursiva e isso é muito importante em práticas de escrita socialmente situadas.

Ter sido colocado que esse gênero tem um destinatário múltiplo, um auditório universal segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), constitui o texto como sendo aquele com foco na convicção. Além disso, ele apresenta, em situações reais, uma autoria institucional, o que, a princípio, determina certos traços no nível do seu estilo, sem contar que o suporte do referido e sua esfera de circulação são também determinantes desse estilo, apesar de o texto a ser produzido pelo aluno estar em uma esfera de atividade humana bem diferente daquela onde ele é produzido e onde circula de fato.

A proposta de produção de um 'editorial', apesar de didaticamente válida, apresenta limites quanto à autenticidade do gênero. Segundo Dolz e Schneuwly (2011), a transposição de gêneros sociais para o contexto escolar gera práticas em parte fictícias, pois as condições de produção mudam. Ao propor que o aluno escreva um 'editorial' para um jornal escolar, cria-se um "faz-de-conta", uma vez que o editorial jornalístico possui características institucionais específicas que não se mantêm na escola. Isso mostra que o livro didático desconsidera a autoria institucional do gênero, confundindo-o com o 'artigo de opinião', e resultando, na prática, em uma dissertação escolar.

Assim, segundo Brait (2000, p. 21, *apud* Marcuschi; Cavalcanti, 2005, p. 244), o gênero, elaborado pelo aluno na escola a pedido do professor, "modifica-se inteiramente. Mudam as formas de produção, as formas de circulação e as formas de

recepção”, quando comparadas ao gênero (‘editorial’ no caso) que circula no espaço social não-escolar.

Considerações finais

A proposta de produção de texto analisada apresenta avanços no trabalho com o gênero ‘editorial’ ao favorecer a compreensão de suas características, a reflexão sobre temas sociais e a escrita organizada, em consonância com a concepção de linguagem como prática social (Bakhtin, 2003) e com os princípios dos multiletramentos. Ainda é, no entanto, limitada quanto ao desenvolvimento da argumentação, pois aborda de forma superficial estratégias fundamentais como sustentação de ponto de vista, objeções e negociação de sentidos, aspectos essenciais segundo a abordagem a partir da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Além disso, a ausência de debates reais ou de situações concretas de conflito de ideias compromete o caráter dialógico do gênero, cuja força argumentativa depende da inserção em um contexto de interlocução ativa (Marcuschi, 2008). Como apontam Koch e Elias (2017), o ensino da argumentação precisa aliar teoria e prática, promovendo momentos de leitura, análise e produção interdependentes.

Concluo, assim, que, embora a proposta analisada represente um ponto de partida relevante, ela ainda precisaria ser aprofundada. Um ensino de escrita argumentativa mais eficaz deve articular reflexão sobre o gênero, análise de modelos e prática de estratégias. Dessa forma, será possível formar sujeitos mais conscientes do papel da linguagem na construção do pensamento crítico e na participação social.

Referências

ABREU, Antonio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 15. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2024.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 5ª. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, dez. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261–306.

BANKS-LEITE, Luci; LEITÃO, Selma. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, Alessandra (Org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 45–61.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5ª. ed. revista e atualizada. São Paulo: Edições 70/Almedina, 2018.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 529-575.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

CHARTRAND, S. G. **Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français**. 1995. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Université de Montréal, Montreal, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41–70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 247-276.

FERNANDES, G. **Livros de redação no Brasil: o começo de uma história.** 2001. 130 f. Dissertação (Mestre) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 252 p.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 286 p.

JURADO, S.; ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 2ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, E.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **O livro didático de língua portuguesa – letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada.** 2ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 240 p.

MORAES, E. M. M. **Anotações de aulas: contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e sua apropriação escolar.** 2005. 188 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

PACHECO, Gustavo de Britto Freire. **Retórica e nova retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaïm Perelman.** *Buscalegis*, 2011. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/ret%C3%B3rica-e-nova-ret%C3%B3rica-tradi%C3%A7%C3%A3o-grega-e-teoria-da-argumenta%C3%A7%C3%A3o-de-chaim-perelman>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação:** a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). 2000. 269 p. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

SOUZA, E. G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P.; BESERRA, N. da S. (Org.) **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 163-183.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022. 380 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

Considerações a respeito da argumentação na educação Matemática e suas interfaces com as Ciências Humanas, em um livro didático interdisciplinar

Tacyane Lima de Menezes¹
João Paulo Attie²

Resumo: Este artigo analisa criticamente um recorte do material didático *Cenários para Investigação: Humanidades e Matemática em Contexto*, aprovado no PNLD 2021, com foco no tópico “Como funcionam as instituições políticas no Brasil?”. A investigação, de natureza qualitativa, fundamenta-se em uma matriz teórico-analítica que articula os modos de argumentação (explicativo e justificativo), os tipos de prova (pragmática e intelectual) e os níveis de racionalidade (folclórica a lógico-dedutivo), conforme Balacheff, Sales e Attie. Os resultados indicam predominância de argumentações explicativas, sustentadas por provas pragmáticas e racionalidade natural, com baixa problematização conceitual. Verificou-se ausência de uma efetiva interdisciplinaridade, limitando o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes. Conclui-se que, embora a proposta curricular aponte para a integração entre saberes, o material analisado opera majoritariamente por justaposição temática. A matriz proposta mostrou-se eficaz para a análise de materiais interdisciplinares, oferecendo subsídios à formação docente e à elaboração de práticas pedagógicas críticas e integradoras.

Palavras-chave: argumentação; ensino; interdisciplinaridade; livro didático.

Abstract: This article analyzes, in critical way, a section of the teaching material *Scenarios for Research: Humanities and Mathematics in Context*, approved by the PNLD 2021, focusing on the topic “How do political institutions work in Brazil?”. The research, of a qualitative nature, is based on a theoretical-analytical matrix that articulates the modes of argumentation (explanative and justificative), the types of proof (pragmatic and intellectual) and the levels of rationality (folkloric to logical-deductive), according to Balacheff, Sales and Attie. The results indicate a predominance of explanative arguments, supported by pragmatic proofs and natural rationality, with low conceptual problematization. An absence of effective interdisciplinarity was verified, limiting the development of students' autonomy and critical thinking. It is concluded that, although the curricular proposal points to the integration of knowledge, the material analyzed operates mostly through thematic juxtaposition. The proposed matrix was effective for

¹ Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEDUC-BA)

² Universidade Federal de Sergipe (UFS)

the analysis of interdisciplinary materials, offering support for teacher training and the development of critical and integrative pedagogical practices.

Keywords: argumentation; teaching; interdisciplinarity; textbook.

Introdução

A competência argumentativa tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, especialmente após a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), onde a argumentação surge como a sétima competência geral. Tal competência pretende mobilizar conhecimentos e procedimentos para analisar situações, resolver problemas e formular decisões fundamentadas, de forma ética, crítica e responsável, com base em dados e informações confiáveis. Por ser uma competência geral, deve atravessar todas as áreas do conhecimento na educação básica. No entanto, o documento apresenta a noção de argumentação de forma ampla e genérica, sem definir de modo claro seus fundamentos epistemológicos, cognitivos e didáticos.

Nesse contexto, adotamos a definição de argumentação com base em Balacheff et al. (2022), segundo os quais argumentar é um processo de interação discursiva que busca validar ou confrontar afirmações, atuando com objetos e relações por meio da linguagem. Embora tal concepção tenha origem no campo da Didática da Matemática, sua aplicabilidade se estende a outros domínios, pois “a pedra angular de uma problemática da prova em matemática (e possivelmente em qualquer campo) é a natureza da relação entre o conhecimento do sujeito e o que está envolvido na prova” (Balacheff, 1988 *apud* Balacheff; Almouloud; Moretti, 2022, p. 782).

A partir dessa concepção, o presente estudo ancora-se também nas contribuições de Sales (2010) e Attie (2016, 2023), que distinguem dois modos principais de argumentação: a explicativa e a justificativa, categorias fundamentais para a análise das práticas discursivas escolares. Essas categorias serão mobilizadas em articulação

com a tipologia dos tipos de prova proposta por Balacheff (1988, 2022), que distingue entre provas pragmáticas e provas intelectuais e com os níveis de racionalidade propostos por Sales (2010), a partir de Casabó (2001), os quais indicam o grau de sofisticação cognitiva das práticas argumentativas.

Além disso, o estudo insere-se no debate sobre a interdisciplinaridade no contexto do Novo Ensino Médio. Para além de sua presença nos documentos oficiais, entende-se aqui a interdisciplinaridade como uma atitude epistemológica e didático-pedagógica, conforme defendem Fazenda (1979), Japiassu (1976), Morin (2005) e Gadotti (2004). Nesse sentido, argumentar em contextos interdisciplinares implica mobilizar múltiplas racionalidades, linguagens e formas de validação do conhecimento, o que exige a superação da lógica fragmentada dos currículos tradicionais e a promoção de sínteses conceituais significativas.

Com base nesse arcabouço teórico, o artigo analisa um recorte do capítulo “Instituições políticas e a democracia”, especificamente o tópico “Como funcionam as instituições políticas no Brasil?”, extraído do material didático *Cenários para Investigação: Humanidades e Matemática em Contexto*, integrante dos Projetos Integradores aprovados no PNLD 2021. Esse material se propõe a articular conteúdos de Matemática e Ciências Humanas por meio de situações contextualizadas, visando favorecer aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Diante desse cenário, tivemos como objetivos identificar a presença ou ausência de práticas argumentativas no material analisado, com base nas categorias explicativa e justificativa; avaliar se o material didático contribui para a autonomia intelectual dos estudantes, especialmente no que se refere à construção de sentidos e à capacidade de justificar conceitualmente suas ações; observar se o material permite estabelecer relações entre os tipos de prova (pragmática e intelectual) e os modos de argumentação, revelando diferentes níveis de racionalidade; analisar em que medida a proposta

didática promove uma interdisciplinaridade de natureza epistêmica, que transcenda a simples justaposição de conteúdos disciplinares; aplicar uma matriz analítica teórico-metodológica, construída a partir da articulação entre tipos de prova, modos de argumentar e níveis de racionalidade, com o intuito de avaliar criticamente o potencial epistêmico e formativo das atividades propostas.

Acreditamos que tais análises são essenciais para discutir os desafios e possibilidades da formação crítica, autônoma e interdisciplinar dos estudantes no contexto das reformas curriculares em curso, bem como para subsidiar práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da BNCC e com os pressupostos da educação como prática de liberdade.

1 Fundamentação Teórica

A análise da argumentação em contextos educativos requer um olhar integrado sobre os processos discursivos, os tipos de validação empregados e os níveis de sofisticação cognitiva mobilizados pelos sujeitos. A partir dessa perspectiva, esta pesquisa articula três dimensões teóricas interdependentes: os modos de argumentar, os tipos de prova e os níveis de racionalidade, como instrumentos analíticos para compreender o potencial epistêmico e formativo de práticas escolares interdisciplinares.

A distinção entre argumentação explicativa e justificativa, proposta por Sales (2010) e aprofundada por Attie (2016, 2023), permite observar como os estudantes mobilizam diferentes formas discursivas diante das tarefas. A argumentação explicativa descreve procedimentos ou estratégias de resolução, mostrando apenas “como se faz”, enquanto a argumentação justificativa busca não somente de elucidar, mas de convencer, ou seja, mostrar, além dos procedimentos, os processos que os fundamentam – isto é, mostrar, além do “como”, também o “porquê” de se resolver daquela maneira.

Complementarmente, a tipologia dos tipos de prova proposta por Balacheff (1988) classifica os modos pelos quais os estudantes validam seus argumentos. As provas pragmáticas, como o empirismo ingênuo ou a experiência crucial baseiam-se em experiências cotidianas ou em casos particulares; já o exemplo genérico é uma tentativa de generalização e por outro lado, as provas intelectuais, como a experiência mental, requerem abstração, generalização e domínio conceitual. Consideramos que há relação entre os tipos de prova e os modos de argumentar, pois provas pragmáticas tendem a sustentar argumentações explicativas, enquanto provas intelectuais fundamentam argumentações justificativas.

Além disso, Sales (2010) propõe uma taxonomia dos níveis de racionalidade e intencionalidade argumentativa, que variam desde uma racionalidade folclórica, ancorada em crenças e saberes populares, até uma racionalidade lógico-dedutiva, que mobiliza princípios teóricos e lógica formal. Essa classificação permite observar a progressão cognitiva dos estudantes na medida em que transitam de formas ingênuas de validação para justificações fundadas em critérios científicos e conceituais.

A articulação entre essas três dimensões configura o cerne do modelo analítico adotado nesta pesquisa. Propõe-se, assim, uma matriz teórico-analítica que relaciona os tipos de prova, os modos de argumentar e os níveis de racionalidade, possibilitando uma leitura crítica do discurso pedagógico veiculado por materiais didáticos. A relação, ainda que não direta, entre as teorias, possibilita uma análise mais abrangente de uma tarefa ou atividade.

Essa perspectiva também se articula à discussão sobre a interdisciplinaridade, entendida aqui não como mera junção de conteúdos, mas como uma atitude epistemológica que envolve o trânsito entre campos do saber, a negociação de sentidos e a problematização de premissas (Fazenda, 1979; Japiassu, 1976; Morin, 2005; Gadotti, 2004). Na proposta do Novo Ensino Médio, a interdisciplinaridade tem sido enfatizada como eixo estruturante dos Itinerários Formativos. No entanto, sua efetiva

implementação depende da criação de práticas pedagógicas que superem a compartimentalização dos saberes e favoreçam a construção de sínteses significativas.

Nesse contexto, a argumentação pode emergir como elemento estruturante da interdisciplinaridade crítica. Isso porque, ao mobilizar múltiplos referenciais teóricos e formas de validação, o estudante é desafiado a construir argumentos que dialoguem com diferentes áreas do conhecimento, exigindo uma postura investigativa, reflexiva e justificada. A presença de argumentações justificativas baseadas em provas intelectuais e em racionalidades lógico-dedutivas pode ser, portanto, um forte indicativo de que o material didático promove aprendizagens interdisciplinares com profundidade conceitual.

Em síntese, este referencial teórico sustenta uma abordagem analítica que permite avaliar, com mais amplitude, o grau de complexidade cognitiva e epistêmica promovido por materiais didáticos voltados à integração entre Matemática e Ciências Humanas. Ao combinar os eixos da prova, da argumentação e da racionalidade, a matriz adotada neste estudo oferece subsídios para investigar não apenas o conteúdo das tarefas, mas também suas implicações formativas, sua coerência com a BNCC e seu potencial para fomentar práticas educativas transformadoras.

2 Material e Métodos

A investigação teve como objeto empírico um trecho do material didático *Cenários para Investigação: Humanidades e Matemática em Contexto*, integrante dos Projetos Integradores do Novo Ensino Médio e aprovado pelo PNLD 2021. A obra propõe uma articulação entre Matemática e Ciências Humanas por meio de situações-problema contextualizadas, visando aprendizagens significativas e interdisciplinares.

O recorte selecionado concentra-se no tópico “Como funcionam as instituições políticas no Brasil?”, situado no capítulo “Instituições políticas e democracia”. Tal fragmento foi escolhido por abordar os conceitos de quociente eleitoral (QE) e

quociente partidário (QP) com apoio de textos, fluxogramas e exemplos numéricos, articulando operações matemáticas e conteúdos sociopolíticos. Esse conjunto justifica a escolha do trecho, dada a sua relevância para o estudo da argumentação em contextos interdisciplinares.

A análise, de natureza qualitativa e interpretativa, fundamentou-se na matriz teórico-analítica citada e, com base nela, foram estabelecidas três etapas de análise: leitura exploratória do trecho e seleção de unidades discursivas relevantes; codificação dos enunciados conforme os critérios analíticos; interpretação dos dados com foco na identificação de padrões argumentativos, formas de validação e níveis de racionalidade subjacentes. Essa abordagem permitiu avaliar em que medida o material estimula práticas cognitivas epistêmicas, a autonomia dos estudantes e a efetiva realização da interdisciplinaridade anunciada.

3 Resultados e Discussão

A análise qualitativa do fragmento selecionado revelou uma predominância de práticas argumentativas do tipo explicativo, ancoradas em provas pragmáticas e situadas nos níveis de racionalidade natural e pré-lógico-dedutivo, conforme os referenciais adotados. Essa configuração indica que, embora o material proponha uma articulação interdisciplinar entre Matemática e Ciências Humanas, o tratamento dado ao conteúdo se orienta por uma lógica funcional e procedimental, com pouca ênfase na justificação conceitual ou na construção de significados epistêmicos.

O tema abordado, a distribuição de vagas parlamentares com base no quociente eleitoral (QE) e quociente partidário (QP), constitui, em si, uma oportunidade rica para a mobilização de raciocínios argumentativos e interdisciplinares. No entanto, as atividades propostas limitam-se a apresentar procedimentos e instruções de cálculo, sem provocar a reflexão sobre os fundamentos matemáticos e políticos desses procedimentos, pois apenas apontam modos ilustrativos do “como calcular”, mas não

convidam o estudante a discutir porque tais métodos são utilizados ou suas implicações éticas.

Essa orientação caracteriza uma argumentação explicativa, com a descrição de procedimentos, mas sem mobilização de definições, propriedades ou princípios que justifiquem as ações realizadas. Do ponto de vista das provas, observa-se o uso predominante de provas pragmáticas, como o empirismo ingênuo, e em menor grau, experiências cruciais. A ausência de provas intelectuais, como a experiência mental, e mesmo de sua tentativa, evidencia uma limitação na complexidade lógico-dedutiva das tarefas.

No que se refere aos níveis de racionalidade, o material evidencia uma predominância do nível natural, uma vez que as atividades são estruturadas a partir da aplicação de regras previamente estabelecidas, sem articulação com uma base teórica explícita. Há indícios do nível pré-lógico-dedutivo, quando se observa uma tentativa de generalização dos algoritmos (por exemplo, o uso da mesma regra para diferentes partidos políticos), mas ainda sem a presença de argumentação justificativa.

Esses achados se refletem também na avaliação da autonomia intelectual dos estudantes. A forma como o conteúdo é apresentado sugere que o estudante é colocado na posição de executor de procedimentos, e não de sujeito ativo na construção de significados. A ausência de questões problematizadoras, dilemas conceituais ou espaços para negociação discursiva limitam o desenvolvimento de uma postura crítica e argumentativa, restringindo o papel formativo do material didático.

Quanto à interdisciplinaridade, constata-se uma justaposição entre conteúdos de áreas distintas sem provocar deslocamentos epistemológicos ou integração conceitual. A Matemática aparece como ferramenta para apresentar dados sobre uma situação político-social, mas sem diálogo efetivo com os princípios éticos, políticos, filosóficos ou mesmo matemáticos que sustentam o modelo de representação

proporcional. Assim, os estudantes são levados a aceitar os algoritmos como inquestionáveis, sem questionar legitimidade, efetividade ou justiça.

Essa ausência de interdisciplinaridade epistêmica, no sentido de uma articulação de saberes oriundos dos campos científicos em questão, compromete o alinhamento do material com os pressupostos da BNCC, que propõe a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar fenômenos complexos e propor soluções fundamentadas. Uma alternativa pedagógica mais potente consistiria em transformar os algoritmos em objeto de reflexão crítica: por que dividir os votos por determinado índice? Esse método representa de fato uma distribuição mais justa? Que implicações políticas podem decorrer dessa escolha?

Tais perguntas exigiriam dos estudantes não apenas o domínio de regras operacionais, mas a mobilização de argumentos conceituais interdisciplinares, incluindo princípios matemáticos, noções de justiça política e critérios de equidade. Nessa perspectiva, o conteúdo deixaria de ser apenas funcional para tornar-se problematizador, promovendo o exercício da racionalidade epistêmica e o desenvolvimento de competências argumentativas com base em provas intelectuais e modos justificativos de argumentação.

Por fim, a aplicação da matriz analítica mostrou-se eficaz para identificar as limitações cognitivas, epistêmicas e pedagógicas do material. Ao articular os eixos da prova, da argumentação e da racionalidade, a matriz busca diagnosticar em que medida o grau de complexidade das tarefas e a distância entre a proposta interdisciplinar anunciada e sua efetivação no plano didático.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar criticamente um recorte do material didático *Cenários para Investigação: Humanidades e Matemática em Contexto*, a partir da articulação entre os modos de argumentação, os tipos de prova e os níveis de

racionalidade e intencionalidade dos estudantes. A análise foi conduzida com base em uma matriz teórico-analítica que permitiu uma leitura abrangente das práticas cognitivas e discursivas potencializadas, ou limitadas, pelo material.

Os resultados indicam que, embora o tema abordado, o funcionamento das instituições políticas no Brasil, possua densidade formativa e potencial interdisciplinar, sua exploração didática restringe-se à aplicação de algoritmos matemáticos descontextualizados, sustentados por provas pragmáticas e modos argumentativos predominantemente explicativos. As tarefas propostas favorecem a reprodução de procedimentos, mas não instigam a problematização conceitual, a justificação de escolhas ou a articulação entre saberes matemáticos, políticos e sociais. Em consequência, observou-se a predominância de níveis de racionalidade natural ou pré-lógico-dedutiva.

Verificou-se também que a autonomia dos estudantes, um dos princípios orientadores da BNCC e da proposta de integração curricular do Novo Ensino Médio, não é incentivada. A ausência de questões abertas, desafios conceituais e espaços de negociação discursiva indica um modelo de aprendizagem centrado na execução correta de algoritmos, ou seja, na argumentação explicativa, mais do que na compreensão do processo que os fundamenta.

Do ponto de vista da interdisciplinaridade, constatou-se que o material apresenta uma aproximação temática, sem promover um diálogo efetivo entre as epistemologias da Matemática e das Ciências Humanas. A interdisciplinaridade que supõe deslocamentos conceituais, tensões entre saberes e construção de sínteses, não se realiza no material analisado.

Como contribuição metodológica, consideramos que a matriz analítica pode servir como base para uma análise mais abrangente e articulada entre os referenciais teóricos utilizados, e pode ser útil para a avaliação crítica de outros materiais didáticos que se proponham interdisciplinares, oferecendo subsídios para a formação de

professores e para a elaboração de propostas pedagógicas mais coerentes com os objetivos de uma educação crítica e transformadora.

Diante do que foi apresentado, recomenda-se que materiais didáticos com proposta interdisciplinar não se limitem à combinação de conteúdos de diferentes áreas, mas promovam situações de aprendizagem que desafiem os estudantes a construir argumentos justificativos, mobilizar diferentes tipos de prova e transitar entre distintas formas de racionalidade. Isso implica não apenas reconfigurar o desenho das atividades, mas também adotar uma postura pedagógica que reconheça a complexidade do conhecimento e o papel central da argumentação na formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir no mundo.

Referências

- ATTIE, J. P. Argumentação no ensino de matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO (SEDiAr), 3., 2016, São Cristóvão. **Anais**. São Cristóvão: UFS, 2016.
- ATTIE, J. P. A constituição de categorias de argumentação no ensino de matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO (SEDiAr), 5., 2023, São Paulo. **Anais**. São Paulo: PUC, 2023.
- BALACHEFF, N. **Une Étude des Processus de Preuve em Mathématique chez des Élèves de Collège**. 1988. Tese (Doutorado) – Université Joseph Fourier, Grenoble, 1988.
- BALACHEFF, N.; ALMOULOU, S. A.; MORETTI, M. T. A argumentação matemática: Um precursor problemático da demonstração. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 770-815, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021**. Brasília: MEC/SEB, 2019.
- CASABÓ, M. B. Un punto de vista antropológico: la evolución de los "instrumentos de representación" en la actividad matemática. In: SIMPÓSIO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 4., 2001, Huelva. **Actas**. Huelva:

Universidade de Huelva, 2001. Disponível em:

<http://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas04SEIEM/IVsimposio.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: www.paulofreire.org. Acesso em: 26 dez. 2022.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, A. D. et al. **Cenários para a investigação**: humanidades e matemática em contexto. São Paulo: Ática, 2020.

SALES, A. **Práticas Argumentativas no Estudo da Geometria por Acadêmicos de Licenciatura em Matemática**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENEM

Tatiana da Silva Leal¹
Silvio Ribeiro da Silva²

Resumo: A pesquisa apresentada tem como objetivo geral analisar as propostas de produção de texto escrito, com o aspecto ‘argumentar’, presentes em uma coleção de livro didático de português e sua relação com as competências 3 e 4 do Enem. Sua origem se deu a partir da prática docente em turmas de 3ª série de Ensino Médio nas quais a coleção analisada era utilizada. Este estudo é de base bibliográfica, documental e quanti-qualitativa. Como esta investigação ainda se encontra em andamento, apresentarei os dados quantitativos relativos a uma capacidade de linguagem dominante nas propostas de produção de texto escrito argumentativo presentes na coleção analisada – a Sustentação. No aspecto teórico-metodológico, serão consideradas as contribuições de Citelli (1991), Batista (2016), Koch (1993), Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2010), dentre outros estudiosos no assunto.

Palavras-chave: argumentação; livro didático de português; produção de texto escrito; capacidades de linguagem.

Abstract: This research aims to analyze the proposals for written text production that emphasize the argumentative aspect, as presented in a Portuguese language textbook collection, and their relationship with competencies 3 and 4 of the ENEM (National High School Exam in Brazil). The study originated from teaching practice in third-year high school classes where the analyzed textbook collection was used. It is a bibliographic, documentary, and qualitative-quantitative study. As the investigation is still in progress, this work presents quantitative data related to a dominant language capacity observed in the argumentative writing proposals within the collection — namely, *sustainability of argumentation*. From a theoretical-methodological perspective, the study is grounded in the contributions of Citelli (1991), Batista (2016), Koch (1993), Bakhtin (2003), Schneuwly and Dolz (2010), among other scholars in the field.

Keywords: argumentation; portuguese language textbook; written text production; language capacities.

¹ Universidade Federal de Jataí – UFJ

² Universidade Federal de Jataí – UFJ

Introdução

Este texto trata-se de um resumo expandido que reúne dados parciais de uma pesquisa acerca do trabalho realizado com a argumentação pela coleção de livro didático (LD) ‘Se liga nas linguagens’ adotado no ensino médio das escolas estaduais de Jataí e que ainda se encontra em andamento. Este recorte abordará alguns conceitos que sustentam a referida investigação, no que se refere à argumentação. Além disso, trago nesta introdução uma breve síntese da justificativa deste estudo.

A argumentação é uma estratégia linguística necessária em inúmeras situações comunicativas as quais os indivíduos enfrentam em diversas interações sociais cotidianas. Pelo reconhecimento de sua importância, é também abordada pela BNCC (Brasil, 2018), a qual entrou em vigor recentemente. Na competência 7, o referido documento considera que

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 11).

Acerca da competência apresentada, é importante lembrar que ela não é específica da língua portuguesa ou da área de linguagens e suas tecnologias, mas, sim, uma competência geral, a qual permeia todas as áreas do conhecimento. Isso ressalta ainda mais a importância de se observar e avaliar de que maneira o processo argumentativo – elemento fundamental no texto dissertativo-argumentativo – é apresentado ao aluno.

Do ponto de vista teórico, autores renomados também mencionam o fato de que a argumentação é inerente à linguagem. Dentre estes, cito Koch (1993), quem diz que “o homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes [...] a linguagem passa a ser encarada como

forma de ação [...], portanto, pela **argumentatividade**” (Koch, 1993, p. 17. Grifos nossos).

Somadas a todas as justificativas anteriormente citadas, quero ressaltar que, ao realizar uma pesquisa no repositório de dissertação e teses da CAPES, acerca das investigações que foram feitas nos últimos cinco anos, a fim de verificar se as inquietações que me levaram a este estudo já haviam sido pesquisadas, percebi que, embora haja muitas pesquisas acerca do LD, ainda existem lacunas a serem preenchidas, principalmente, em programas de Educação, no que se refere ao aspecto ‘argumentar’. Assim, mesmo que a argumentação seja inerente à natureza humana, já que é um elemento fundamental da linguagem, ela precisa sim ser trabalhada na escola para se tornar mais eficiente nas diferentes situações comunicativas.

1 Delineando a pesquisa: objetivos e categorias

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram elaborados três objetivos específicos, dentre os quais apenas um está relacionado neste trabalho. O objetivo trata-se de “discutir o trabalho desenvolvido com as capacidades de linguagem dominantes (**Sustentação, Refutação e Negociação** de tomadas de posição) nas propostas de produção de texto escrito argumentativo. Este resumo se limitará, porém, a apenas uma das capacidades de linguagem dominantes presentes na argumentação – a **Sustentação**.

Acerca dos critérios de análise do trabalho desenvolvido com as capacidades de linguagem dominantes nas propostas de produção de texto escrito argumentativo presentes na coleção analisada, tomei como ponto de partida o que dizem os autores Dolz e Schneuwly (2010) acerca do domínio social do aspecto tipológico argumentar. Para eles, esse domínio se manifesta através da “discussão de problemas sociais controversos” e se concretiza por meio das capacidades de linguagem dominantes, a

saber “**Sustentação, Refutação e Negociação** de tomada de posição” (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 21).

Citando mais uma vez Koch (2024), esclareço que argumentar é uma prática humana natural, mas que deve ser desenvolvida de forma sistemática no ambiente escolar. A argumentação é definida como um processo textual que combina diversos elementos e exige raciocínio e experiências pessoais e sociais, com o objetivo de convencer. Cabe à escola, portanto, oferecer recursos pedagógicos que desenvolvam essa habilidade nos alunos, promovendo um aprendizado mais estruturado e autônomo.

Dito isso, retomo a capacidade de linguagem dominante – **Sustentação** – a qual utilizei como ponto de partida para analisar as atividades de produção de texto escrito.

Segundo Banks Leite (1996), a **Sustentação** pode ser definida como a capacidade de apresentar argumentos para defender um ponto de vista assumido pelo locutor. Nessa capacidade, o enfoque é dado ao ponto de vista do autor do texto e, às vezes, a **Sustentação** também pode ser voltada para reforçar um ponto de vista já aceito. Essa capacidade de linguagem dominante prevê, como aponta Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), um interlocutor aberto a aceitar a posição do autor.

Refletindo sobre o conceito apresentado por Banks Leite (1996), através da **Sustentação** o aluno desenvolve a capacidade de fundamentar e argumentar, de forma consistente, elementos importantes para o alcance da persuasão. Essa habilidade vai além da exposição de opiniões, pois exige que o aluno seja capaz de articular ideias, relacioná-las a dados, conceitos teóricos ou experiências e, assim, construir um raciocínio mais consistente, o qual convença o interlocutor. O desenvolvimento dessa capacidade auxilia um melhor desempenho comunicativo, possibilitando uma maior capacidade de argumentar em diversas esferas de atividade humana, incluindo a redação do Enem.

Definido então, o objetivo a ser apresentado neste resumo e do que se trata a **Sustentação**, apresentarei na sequência as categorias relacionadas a ele.

Quadro 1 - Objetivos específicos, categorias de análise, descrição e principais autores

Categorias	As propostas de produção de texto escrito argumentativo:	Autores principais
1. Sustentação de argumentos	Instruem ou orientam os alunos a sustentarem os argumentos através do uso de estratégias para isso	Ingedore Villaça Koch, José Luiz Fiorin, Adilson Citelli, Aristóteles, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, Stephen E. Toulmin

Fonte: Autoria própria (2025)

2 Resultados encontrados

Gráfico 1: Capacidades de linguagem dominantes



Fonte: Elaboração própria (2025)

A partir dos dados expostos no Gráfico 1, o qual trata da frequência geral das capacidades de linguagem dominantes da argumentação ao longo dos 6 (seis) volumes da coleção, é possível observar a predominância da **Sustentação**. Assim, das 16 (dezesesseis) propostas de produção de texto selecionadas para análise, em todas a **Sustentação** é solicitada. Considero isso como um dado favorável, uma vez que, ao defender um ponto de vista, o caminho inicial para a persuasão é o uso de provas para sustentá-lo.

A **Sustentação**, conforme o modelo de Toulmin (2006), também pode ser chamada de evidência. É ela que, segundo o raciocínio do autor, por meio de dados, irá comprovar uma alegação. Como o próprio Toulmin (2006) aponta, entretanto, nem

sempre os dados sozinhos poderão sustentar um argumento, sendo necessário, em alguns casos, o uso da Refutação.

Acerca da **Refutação**, o gráfico aponta apenas (25%) de ocorrências ao longo da coleção analisada. Ou seja, das 16 (dezesesseis) propostas de produção de texto selecionadas, somente 4 (quatro) apresentam essa capacidade de linguagem. Diante da complexidade dessa capacidade dominante, bem como da importância da argumentação para o sujeito, considero baixa sua ocorrência em uma coleção composta por 6 (seis) volumes e que, em tese, será utilizada ao longo das 3 (três) séries do ensino médio.

A Refutação é uma capacidade que exige que o locutor/escritor antecipe possíveis posicionamentos de seu interlocutor/leitor. Esse procedimento mobiliza então uma postura mais analítica por parte do locutor, o qual terá de levar em conta o outro no seu discurso. Acerca da relação entre o 'eu' e o 'outro', Bakhtin (2014) afirma que "através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (Bakhtin, 2014, p. 117).

O pensamento do filósofo reforça a ideia da importância do outro em nossa constituição enquanto sujeitos, bem como na consolidação da atividade interacional. Assim, considero que atividades que envolvem a produção escrita precisam despertar no aluno o olhar para além 'do que escrever', levando em consideração o 'para quem' (qual é meu interlocutor), 'para quê' (qual a intencionalidade, o querer/dizer) e o 'de que modo' (que estratégias devo mobilizar para atingir meu objetivo).

Outra capacidade de linguagem dominante que busquei nas propostas de produção de texto que compõem os *corpora* desta pesquisa é a **Negociação**. O Gráfico 1 revelou, todavia, que não houve nenhuma ocorrência dela. Julgo ser lamentável que a coleção analisada apresente este dado, o qual categorizo como uma falha. Como já dito aqui, em concordância com autores como Aristóteles (2022), Koch (1993) e Fiorin

(2024), a argumentatividade é um traço inerente à linguagem. Assim, conforme esclarece Koch (1993), em consonância com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005),

A **argumentação** visa a provocar ou a incrementar a “adesão dos espíritos” às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um **ato de persuasão**. Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal [...], o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados (Koch, 1993, p. 20. Grifos nossos).

Ao observar a diferença entre convencer e persuadir, observo que, para alcançar a persuasão, é necessário que o locutor lance mão de várias estratégias argumentativas. Nesse sentido, a baixa ocorrência da **Refutação** e a ausência da **Negociação** nas propostas de produção de texto escrito com o aspecto argumentar na coleção ‘Se liga nas linguagens’ pode inviabilizar a persuasão. Esta constatação deixa implícito que o LD não orienta o aluno, com eficiência, a levar em conta seu interlocutor, ao defender seu ponto de vista, como se o ato discursivo fosse uma ação unilateral e monológica.

Considerações finais

Citelli (1994) trata o ponto de vista como formação discursiva, visto que, “quando emitimos opiniões o fazemos, no geral, orientados por concepções que tendem a ser cifradas nos discursos com os quais convivemos” (Citelli, 1994, p. 18). Tal visão expressa uma percepção dialógica da linguagem e implica considerar que, ao criarmos um discurso, somos atravessados por valores ideológicos.

Apresento essa perspectiva para refletir sobre o fato de que a argumentação é um elemento intrínseco à linguagem. Isso significa que, no ato de enunciação – seja

entre locutor e interlocutor ou entre escritor e leitor – os envolvidos expressam posicionamentos ideológicos próprios, moldados por suas experiências socioculturais. Diante disso, espera-se do locutor ou escritor uma postura dialógica, aberta à interação e ao confronto de ideias.

Nesse sentido, Bakhtin afirma que

O objetivo da assimilação da palavra de **outrem** adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de **outrem** se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva (Bakhtin, 2003, p. 142. Grifos nossos).

Desse modo, associando as palavras do filósofo ao processo de escrita, ao propor ao aluno uma produção de texto argumentativo (ou de qualquer outro aspecto tipológico), é importante que as orientações levem em conta o interlocutor. Conforme ressalta Koch (1993, p. 21), “ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só a fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e, constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor”. O processo de produção escrita, portanto, a partir das considerações de Bakhtin (2003) e Koch (1993), deve ser encarado como um processo interacional e dialógico.

Considero, portanto, que a ocorrência predominante da **Sustentação** ao longo dos volumes da coleção ‘Se liga nas linguagens’ não é ruim. O que é negativo é o fato de que outras capacidades de linguagem dominantes não sejam contempladas, tendo em vista a complexidade que o processo argumentativo exige. Para sanar as lacunas deixadas pelo material didático, é necessário que o professor tenha uma boa formação a respeito da argumentação e, além disso, que tenha espaço para abordar esse assunto que é tão importante não apenas para a produção de um texto escrito para o Enem mas, sobretudo, para a vivência em diferentes esferas de atividade humana.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANKS-LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. 1996 Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1996.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O conceito de livros didáticos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993**. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 3ª ed.. São Paulo, Cortez, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucien. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- TOULMIN, Stephen Edelston. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TENSÃO ARGUMENTATIVA E OS ECOS DA VIOLÊNCIA NO DISCURSO POLÍTICO NA OBRA *AS MENINAS*

Aline Rezende Belo¹

Thalia Pinheiro Rocha²

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a argumentação a respeito da violência sob a perspectiva discursiva e tem como *corpus* um diálogo, entre as personagens Lia, jovem universitária, e Madre Alix a respeito da violência durante o governo militar brasileiro, cada qual com argumentações distintas. O diálogo evoca discursos que circulavam durante o governo militar brasileiro, nas décadas de 1960 e 1970, representados pelas personagens que enunciam o diálogo. Este trabalho justifica-se pelo valor histórico-social do tema central e também pela importância e valoração ao estudo do discurso, uma vez que há a representação de dois grupos sociais: um que participa ativamente, a fim de deter a violência praticada pelo poder instituído, os ativistas, e o outro, que adota o discurso religioso, que defende a não violência. Para a sustentação de nossos estudos teóricos-metodológicos acionaremos de Aristóteles (2005), Baulim (1994), Maingueneau (2008) e Orlandi (2009) dentre outros. Ao final desse trabalho espera-se compreender, a partir das condições de produção e enunciação, como os efeitos de sentidos são construídos por cada um dos sujeitos envolvidos na tensão argumentativa no trecho analisado, considerando as condições de produção, as posições sujeito e da construção do ethos discursivo de cada uma delas.

Palavras-chave: argumentação; análise do discurso; política; violência.

Abstract: The aim of this study is to analyze argumentation concerning violence from the perspective of French Discourse Analysis. The corpus consists of a dialogue between the characters Lia, a young university student, and Mother Alix, in which they discuss violence during the Brazilian military regime, each assuming distinct discursive positions. The dialogue mobilizes discourses that circulated during the military period in Brazil, particularly in the 1960s and 1970s, and are materialized through the enunciations of the characters. This study is justified by the socio-historical relevance of the central theme and by the importance attributed to discourse studies, especially as the dialogue represents two distinct ideological formations: one linked to activist engagement aiming to resist state violence, and the other grounded in a religious discourse advocating

¹ Instituto Federal de Goiás — Docente

² Instituto Federal de Goiás — Discente

nonviolence. For the theoretical and methodological framework, we draw upon the works of Aristotle (2005), Baulim (1994), Maingueneau (2008), and Orlandi (2009), among others. This research seeks to understand how meaning effects are produced by the interlocutors within the argumentative tension of the excerpt, based on the conditions of production and enunciation, the subject positions, and the construction of their discursive ethos.

Keywords: argumentation; discourse analysis; politics; violence.

Introdução

A cena política brasileira durante os anos de 1964 a 1985 foi marcada pela forte repressão imposta pelo governo militar, o que reverberou em ações organizadas por grupos políticos opositores que visavam combater as violentas práticas instituídas por tal governo. Apesar da censura direcionada à imprensa e as artes no geral, diversos registros desse período foram preservados e resgatam um panorama desse contexto.

Dentre os materiais que passaram “ílesos” pela censura, selecionamos o romance, *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, enquanto *corpus* deste estudo. A obra em questão, publicada em 1973, narra o cotidiano brasileiro da época sob a perspectiva de três jovens mulheres que vivem na cidade de São Paulo. De acordo com Torquato (2007, p. 12)

Não se trata de um romance que aborda gratuitamente a ditadura, mas de um romance no qual a ditadura, enquanto drama sentido cotidianamente, faz-se refletir através do universo de três meninas tão diferentes nas origens, nos sonhos, na personalidade e na ideologia.

Deste modo, a escolha do texto literário enquanto objeto de análise se justifica no fato de que a literatura figura, também, como documento histórico, não somente ficção, ao materializar em si os discursos, as relações sociais e o funcionamento da sociedade.

O objetivo deste trabalho é analisar a argumentação a respeito da violência sob duas perspectivas discursivas distintas. Para atingir tal objetivo o método da Análise do

Discurso de linha Francesa, que se apoia no tripé: Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise, será acionado em uma pesquisa qualitativa. Olhar qualquer objeto sob a lente da Análise do Discurso, inicia-se por situá-lo sócio-historicamente, observando suas condições de produção, e os enunciados que o possibilitam e o povoam. No entanto, “A Análise do Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística” (Orlandi, 2009, p.59).

A filiação à AD exige ainda uma inserção no campo da linguagem tecendo ainda relações com o dito por outros textos. Isso porque,

Todo enunciado é linguisticamente descritível [...] oferecendo lugar à interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos (Orlandi, 2009, p.59).

Logo, é importante ter clareza de que, além de descrever o enunciado linguisticamente, essa descrição se relaciona diretamente à interpretação. Isso porque, não há descrição sem interpretação, sendo necessário que o analista distinga-as em sua empreitada e que considere que “o sujeito que fala, interpreta. O analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise” (Orlandi, 2009, p.60).

A primeira base da análise é a constituição do *corpus*. Para tal foi feito um recorte do romance, *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, no qual há um diálogo entre Madri Alix, representando a voz da igreja e assume um discurso de não violência, e Lia de Melo, jovem universitária, representando a voz dos ativistas que decidem pelo uso da violência para combater a violência praticada pelo poder instituído, cada qual utilizando argumentos para defender seus posicionamentos condizentes com seu *ethos*.

Tendo o discurso da não violência como objeto de análise, é importante ter clareza de que a palavra discurso aqui traz consigo a ideia de prática de linguagem e um processo dinâmico em curso e é dinâmico. Logo, por princípio o discurso, enquanto

palavra em movimento, não se fecha (Orlandi, 2009). É necessário evidenciar que para analisar o *corpus* aqui apresentado, faz-se mister compreender os sujeitos discursivos envolvidos e o *ethos* constituídos de cada um deles.

Desta maneira, o sujeito do discurso é uma noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante (ou do locutor) com relação ao discurso, tanto da Madre Alix, quanto da estudante Lia de Melo. Isso porque, “[o] sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso”. (Orlandi, 2012, p. 17), cujas relações com os dados da situação de comunicação na qual ele se encontra são mantidas. Os procedimentos de discursivização, assim como os saberes, opiniões e crenças que possui e que supõe serem compartilhados pelo seu interlocutor definem seu posicionamento, fala e argumentos. Sua competência não é mais simplesmente linguística, ela é ao mesmo tempo comunicacional, discursiva e linguística (Charaudeau; Maingueneau, 2008).

Assim, faz-se necessário marcar que neste trabalho parte-se das reflexões de Aristóteles a respeito do *ethos*, mas não se limita a elas. Isso porque, ele o compreende como os atributos persuasivos do falante, percebidos e manifestados no discurso, podendo ser distinto dos atributos “reais” do locutor e suas atitudes anteriores não são consideradas (Aristóteles, 2005). Neste contexto, o *ethos* era considerado o meio mais eficaz de persuasão, mesmo que os referidos atributos se limitassem esse caráter à suficiência do parecer ser sem haver um compromisso como o realmente ser, considerando apenas o caráter construído e demonstrado pelo próprio discurso.

Sob essa perspectiva, Maingueneau (2008) afirma que

[e]m última instância, a questão do *ethos* está ligada à construção da identidade. Cada tomada da palavra implica, ao mesmo tempo, levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro e a estratégia de fala de um locutor que orienta o discurso de forma a sugerir através dele certa identidade (p.59–60)

Logo, a imagem é construída e sugerida somente pela fala do locutor, pelo discurso enunciado ao auditório, isto é, o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação.

No entanto, essa perspectiva não é unânime nem mesmo entre os clássicos, o que leva a considerar outras reflexões. Isócrates, por exemplo, traz as características dos indivíduos para dentro do discurso. Sob sua perspectiva, o enunciador do discurso possui e demonstra o *ethos* em todas as ações da vida até mesmo antes de falar e escrever. Em outras palavras, o *ethos* é preexistente ao texto de uma pessoa (Baulim, 1994).

A respeito de tais reflexões, Maingueneau (2008, p.60) que afirma que

[c]ertamente, existem **tipos de discurso ou de circunstâncias** para as quais não se espera que o destinatário disponha de representações prévias do *ethos* do locutor como no romance. Mas a questão é completamente diferente no domínio político, por exemplo, quando a maior parte dos locutores [...] são já associados a um tipo de *ethos*.

No entanto, o autor não se detém ao discurso político para demonstrar a construção do *ethos* prévia ao discurso, ele aponta outros aspectos que levam a uma imagem do locutor antes mesmo dele enunciar seu discurso como pode ser visto a seguir:

[...] mesmo que o destinatário não saiba nada antecipadamente sobre o *ethos* do locutor, o simples fato de um texto pertencer a um gênero de discurso ou a **certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos*** (Maingueneau, 2008, p.60) .

Considerando os ditos de Isócrates e de Maingueneau, partimos do pressuposto que a posição sujeito já traz consigo um *ethos* pré-construído em relação à imagem do caráter do falante enunciador do discurso.

A Análise

Nos enunciados que serão analisados, há a participação de dois sujeitos discursivos distintos, que por sua posição pode-se estabelecer seu *ethos* prévio à enunciação do seu discurso. O primeiro deles será definido por Lia, uma das três protagonistas que aparece, assim como as demais, enquanto narradora em algumas partes da obra. Lia de Melo Schultz é descrita enquanto uma estudante de Ciências Sociais, filha de mãe baiana e o pai um ex-soldado nazista.

Ainda na construção da personagem, materializa-se a seguinte descrição em um enunciado de Lorena, uma das narradoras: “Lembrava-se de Lia chegando com as **duas malonas estourando** de coisas. E o **Capital debaixo do braço**, metido num papel de pão que mais mostrava do que escondia [...]”, permite observar o *ethos* construído pela autora de uma jovem que acaba de chegar à capital paulistana de mudança, por estar portando “duas malonas estourando”.

Desse mesmo trecho é possível apreender que ela se filia à ideologia sócio-política marxista, uma vez que não apenas leu, mas carrega consigo o livro *O Capital*. Tal *ethos* é reforçado pelo lugar social que Lia figura. Como sujeito discursivo ela é estudante universitária do curso de ciências sociais, cujo conteúdo envolve teorias que exploram a sociedade e suas dinâmicas. Logo, os estudantes de tal curso são levados à reflexão a respeito de política, histórica, cultura, relações sociais e economia, tornando-os conscientes de seus lugares sociais, dos acontecimentos e das ideologias que o circulam.

Desta forma, antes mesmo de a personagem iniciar sua fala, como afirmava a concepção de *Ethos* do grupo de retóricos clássicos que compartilham a ideia de Isócrates, é possível conhecer o “caráter” da personagem. Essa construção prévia do falante, que é abordado por Maingueneau com o *ethos* pré-construído.

A outra interlocutora será representada por Madre Alix, que tem seu *ethos* pré-construído por suas atribuições institucionais da igreja evidenciado por seu título Madre

que “[É] o título dado à **irmã religiosa que exerce a função de coordenadora** de uma comunidade de irmãs ou de uma congregação religiosa. **Cabe a ela a responsabilidade do cuidado** em geral de suas irmãs (Pianta, 2021). Sua posição sujeito é de diretora do pensionato, na qual, institucionalmente, tem o dever de cuidar das “meninas entregues a seus cuidados” enquanto administra o pensionato, tendo grande preocupação com a personagem Lia, que se envolve com as atividades políticas contra o regime instaurado.

Ainda na construção de seu *ethos*, pode-se observar na percepção de Lia a respeito de suas ações que, mesmo que sua posição exija que ela não se envolva nos acontecimentos sócio-políticos, ela não deixa saber o que está acontecendo, nem mesmo de se envolver. Tais fatos são evidenciados quando Lia enuncia: “estive hoje com Madre Alix. É uma mulher bastante estranha [...] **Faz às vezes a ingênua, mas está tão por dentro como nós.** Ou mais, sei lá, **a mulher é fogo**”. (Telles, 2009, p.257)

Sua postura de manter-se inabalável diante dos fatos externos à instituição e crença religiosa, parte do caráter esperado de seu lugar de *Madre*, fica ainda mais evidenciada quando é descrita como alguém que é tão fria e dura como **gelo** por não se importar com os acontecimentos, e ainda **fogo** quando age energicamente com as meninas do pensionato também é claramente enunciado. “nunca alguém me deu essa ideia de união de **gelo e fogo** como ela me dá [...]” (Telles, 2009, p. 149)

Enquanto condições de produção, temos um pensionato de freiras, localizado na cidade de São Paulo, e os eventos do romance acontecem no ano de 1973 em pleno regime militar, a autora do romance traz para sua ficção elementos retirados do real como o próprio contexto socio-político contemporâneo à escrita do livro, o trecho do panfleto que relata a sessão de tortura lido por Lia, e a ainda o episódio que envolve o sequestro do embaixador americano, cujo grupo de Lia está envolvido.

No recorte realizado para esse estudo, Lia e Madre Alix debatem acerca da violência instaurada pelo regime militar, nesse jogo argumentativo, a freira expõe a sua

visão em relação aos movimentos de resistência, sobretudo ao que Lia participa ativamente,

[...] mas o que vejo **é um levar ao outro violência**, morte. Um rastro de sangue é o que vocês vão deixando por onde passam. Temos um **Condutor Supremo** e do Seu esquema transcendente a **violência foi riscada**. A espiritualidade[...] (Telles, 2009, p.147).

Além de evidenciar o posicionamento contra a violência da Madre, como argumento, ela traz o discurso religioso ao qual ela se filia institucionalmente. Os atos de violência realizados e incitados, tanto pelos ativistas quanto pelo poder instituído, não podem ser aceitos por aqueles que acreditam em Deus como condutor supremo, ainda menos aqueles que como ela tem a responsabilidade institucional de cuidar daqueles que fazem parte de sua comunidade.

No entanto, Lia, que atua com o codinome Rosa, como ativista política que teve seu namorado preso pelo governo instituído, justifica a origem das ações violentas pelos ativistas em função do medo, insegurança e falta de orientação de como agir ao enunciar “[...] o povo está **sem esperança** e nem sabe. Então fica subindo nos postes, dando tiro à toa, bebendo querosene e gasolina de aflição. **Medo**. Eu estava assim desorientada. **Agora sei o que fazer**” (Telles, 2009, p.148). Nessa perspectiva, observa-se que a personagem representa a voz de todos aqueles, que com o medo do que estavam presenciando e vivenciando, optam por ações violentas como único meio de ação.

Considerações finais

Sendo este um trabalho em andamento, e parte de uma pesquisa maior, não há como esgotar os aspectos analisados tampouco a teoria acionada. No entanto, o artigo deu conta de iniciar a análise do *ethos* em duas dimensões, discursiva e pré-discursiva, das duas personagens envolvidas na enunciação: Madre Alix e Lia de Melo Schultz. Diz-se iniciar, pois ambas as personagens possuem muito mais características a serem

consideradas do que o espaço aqui permite além disso, um *corpus* maior constituído por outros trechos possibilitaria a apreensão de outros discursos circulantes naquele período e materializados no romance *As meninas*.

Além do *ethos*, uma vez que a metodologia de análise escolhida foi a Análise do discurso, a análise foi construída a partir das condições de produção e posição sujeito. No entanto, como base teórica durante a análise um diálogo com a teoria da Argumentação foi estabelecido pela análise do *ethos* das personagens acionando tal conceito da retórica clássica, Isócrates e Aristóteles, assim como alguns autores da nova retórica possibilitando compreender as reflexões do Analista do Discurso Maingueneau.

No percurso da análise, enunciados foram transcritos, descritos, analisados e interpretados num constante movimento entre a análise propriamente dita e a teoria necessária para que a análise fosse realizada. Assim percebeu-se que a autora do romance construiu o *ethos* das personagens de forma coerente com suas posições sujeito: uma Madre da igreja católica filiada ao discurso cristão de amor ao próximo e, conseqüentemente, não violência, e uma estudante de ciências sociais que, considerando os aspectos sociais, políticos e até mesmo históricos, decide fazer parte de um grupo que não encontra outra maneira de demonstrar resistência ao regime instituído, se não por meio da violência.

Mesmo tendo sido possível delinear inicialmente o caráter das duas personagens analisadas, pelo *corpus* recortado, reconhece-se a necessidade de um recorte maior da obra em função de sua riqueza que permite observar a realidade de um tempo, dos discursos e ideologias circulantes pelo enquadramento da violência durante o período do regime militar no Brasil nos anos de 1960, mas que ecoam até hoje no discurso político dos anos de 2020.

Logo, as pesquisadoras acreditam na necessidade de continuar a análise discursiva do romance *As meninas* em relação à violência durante o regime militar. Isso porque, elas acreditam que a continuação desse trabalho permitirá observar muitas

outras características que aqui ainda não foram abordadas, além de discursos e práticas discursivas, além de técnicas de argumentação utilizadas pelas personagens no decorrer do romance.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. E notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <http://www.obrasdearistoteles.net/files/volumes/0000000030.PDF>. Consulta em 02/02/2015.

BAUMLIN, J. S. Introduction: Positioning Ethos in Historical and Contemporary Theory. In: **Ethos**: New Essays in Rhetorical and Critical Theory. Baumlin, James S. and Baumlin, Tita F, eds. Dallas. Tx: Southern Methodist University, 1994.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2.ed. 3 reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de *ethos*. **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Orgs). São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PIANTA, Elza Maria. Você sabe qual a diferença entre freira, irmã e madre? **A12** Agosto, 2021. Disponível em: <https://www.a12.com/redacaoa12/duvidas-religiosas/qual-a-diferenca-entre-freira-irma-e-madre>. Acesso em: 8 jun. 2025.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TORQUATO, Carolina P. Aspectos da polifonia no romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, e sua tradução para o italiano. In: *Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários*, Londrina, v. 11, n. 1-131, p. 12-15, 2007.

A TRANSMUTAÇÃO DOS PAPÉIS DE ATUAÇÃO, NA POLÊMICA ACERCA DA SIGLA LGBTQIAP+, NA REDE SOCIAL X

Vinicius Berckamp Ribeiro Silva¹

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar uma polêmica específica acerca da sigla LGBTQIAP+, na rede social X. Observamos o processo de nomeação como dominação discursiva na construção do “outro”, através da linguagem. Lançaremos mão do Modelo Dialogal da Argumentação (MDA) (Plantín, 2016) para identificar a gestão dos papéis argumentativos (proponente, oponente, terceiro). Metodologicamente, foi adotada uma pesquisa bibliográfica, descritiva e analítica. No que tange à pesquisa bibliográfica, dentre as principais bases teóricas, destacam-se Amossy (2017), Paveau (2021) e Espósito (2018), além de Plantín. No âmbito descritivo e analítico, adotou-se como *corpus* comentários da rede social X, a partir de um tuíte inicial. Identificou-se, sob a perspectiva do MDA, o papel do “terceiro” como fundamental diante da polêmica em virtual. Conclui-se o papel do usuário das redes sociais como “escreitor”, desenvolvendo simultaneamente diferentes papéis actanciais, mas que inicialmente se encontram na posição de terceiro, diante do imprevisível algorítmico.

Palavras-chave: LGBTQIAP+; categorização social; nomeação; modelo dialogal.

Abstract: The present research aims to describe and analyze controversies about the acronym LGBTQIAP+, especially in X, establishing the naming process as a discursive domination in constructing the "other", through language. Starting from the first perception of delegitimization and trivialization regarding the acronym, the objective is to identify the roles of proponent, opponent, and third part. Methodologically, a bibliographical, descriptive, and analytical research was adopted. Regarding bibliographic research, the theoretical bases are Amossy (2017), Paveau (2021) and Espósito (2018). In the descriptive and analytical scope, comments on the social network "X" were adopted as a *corpus*, based on an initial tweet. From this perspective, the role of the "Third part" was identified as fundamental in the virtual enunciative debates. The role of the user of social networks as an "writer-reader", simultaneously developing different actancial roles, but initially find themselves in the position of a third party, by the unpredictable algorithm.

Keywords: LGBTQIAP+; social categorization; nomination; dialogical perspective.

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

Segundo Milani (2023), já na antiguidade clássica, Platão defendia a ideia de que só existe o que foi nomeado, sendo que a partir de nomes, os sujeitos reconhecem objetos e seres. Esses nomes são subdivididos em 10 classes gramaticais. Dentre as classes gramaticais, temos os substantivos, também chamados de nomes, que são classificados em diversas categorias, como substantivos comuns e próprios, ambos com funções de designar categorias, os comuns numa perspectiva geral e os próprios trazendo maior determinismo e especificidade (Milani, 2023).

Nessa perspectiva, o conceito de valor linguístico saussuriano é muito pertinente, para o qual a significação pode ser medida pela semelhança ou diferença (Milani, 2011), ou seja: algo é classificado como X por não ser Y, ou é X por se assemelhar com o X. Além disso, a identidade de um ser, ou objeto, é dado diante de todos os outros valores prescritos e pertencentes ao mesmo sistema linguístico, logo podemos estabelecer relações histórico-sociais acerca da produção, manutenção e reprodução de determinados signos e enunciados, o que é extremamente relevante para nossos objetivos, ao estabelecermos a sigla LGBTQIAP+ e suas polêmicas como *corpus*. Nesse sentido, as representações sociais do ser homossexual são constituídas a partir de um padrão/norma preestabelecido - a norma heterossexual, Wittig (1980) - o que resulta em uma relação de submissão a partir da criação do “outro” (Araújo, 2011), por meio do processo enunciativo e discursivo de denominação, que discutiremos brevemente neste artigo.

Ainda nesse sentido, Yuri Espósito (2018), a partir dos estudos pós-colonialistas e decoloniais, desenvolve suas teses para além da dominação institucional e burocrática, adentrando no campo da dominação discursiva, pontuando como esse processo apresenta traços interseccionais, subalternizando e controlando grupos minoritários. Além disso, a autora nos aponta um caráter ideológico e eminentemente político no processo de nomeação e categorização social. Logo, a história da comunidade

LGBTQIAP+ é atravessada pela norma heterossexual desde a sua “origem”, ou ao menos, desde sua identificação nominal. Vale ressaltar que não nos interessa, nesse momento, identificar as origens, mas sim a estabilidade desse padrão e dos argumentos que cristalizam o uso desses nomes.

Todo esse percurso histórico tratado como natural é nada mais do que um dado histórico construído a partir de uma norma objetivamente constituída, construída e perpetuada para a manutenção do *status quo* (Ferreira, 2023).

Nesse sentido, a presente pesquisa se desenhou a partir da observação de alguns debates acerca das pautas identitárias nas redes sociais, em especial do X (antigo Twitter), e da percepção da aparente deslegitimação das novas siglas e resgate da sigla “GLS”. A partir da concepção de uma linguagem não estática, a sigla, atualmente referida como “LGBTQIAP+”, está em constante ampliação. Assim, percebe-se que seu uso se faz de forma “arbitrária”, o que torna esses conflitos um material linguístico não negligenciável

Para tal, foram coletados 500 comentários na rede social X, oriundos de um tuíte que reverberou discussões acerca da constante modificação da sigla LGBTQIAP+. Objetivou-se analisar os comentários desencadeados por uma publicação e o contexto dialogal e enunciativo dessas interações virtuais, em ambiente digital.

Para nos auxiliar na presente empreitada, buscamos um diálogo com Ruth Amossy (2017) e Marie-Anne Paveau (2021). Outros autores como Espósito (2018), Wittig (1980) e Araújo (2011) contribuem com os fatores socioculturais atuantes no discurso e na reverberação deles na construção das identidades coletivas. Como anunciado, o Modelo Dialogal da Argumentação (daqui para frente MDA) ajudou-nos a ancorar a pesquisa, seja nos dando insumos para tratar a gestão do desacordo via papéis argumentativos (proponente, oponente, terceiro), seja nos ajudando a compreender o ponto inicial do conflito, a *estase*.

1 Redes sociais como territórios dialógico: análise do discurso digital e Modelo dialogal da argumentação

Marie-Anne Paveau (2021) conceitua a Análise do Discurso Digital (ADD) como um procedimento de “descrição e análise do funcionamento das produções linguageiras nativas da internet, particularmente da web 2.0, em seus ambientes de produção, mobilizando igualmente os recursos linguageiros e não linguageiros dos enunciados elaborados” (p. 57). Logo, a ADD cria novas metodologias para analisar apropriadamente o funcionamento do discurso digital nativo, que consiste em um “conjunto de produções verbais elaboradas on-line quaisquer que sejam os aparelhos, as interfaces, as plataformas ou as ferramentas da escrita” (p. 28).

Giering e Pinto (2011) apresentam um papel multifacetado do enunciador no ambiente virtual, uma vez que ele exerce simultaneamente a função de escritor e coautor, operando através de comentários que expandem (fenômeno da ampliação) e reforçam ou ressignificam a publicação inicial, além dos hiperlinks que estabelece relações intertextuais com outros enunciados, muitas vezes de um outro gênero discursivo, e que são fundamentais para a compreensão do enunciado original, se é que seria possível chegar a um enunciado de origem sem causar incongruências temporais e interacionais. Nesse sentido, objetiva-se analisar todo o ecossistema que estão inseridos no texto e em seu contexto de produção para dar conta da tecnodiscursividade presente no enunciado (Giering; Pinto, 2011).

Atrelando a análise do discurso digital com perspectivas dos estudos da argumentação, uma vez que nosso *corpus* reúne conflitos originados nas redes sociais, destacamos a controvérsia como o “cerne do diálogo argumentativo” (Damasceno-Morais, Emediato, 2022). Nesse sentido, as redes sociais possibilitam diariamente diversos contextos comunicacionais, internautas e temas que podem gerar questões polêmicas e *estases* argumentativas.

Um conceito crucial no MDA é a *estase argumentativa*, que, a partir dos apontamentos de Grácio (2013), designa o conflito de ideias opostas sobre uma mesma questão argumentativa, em outras palavras: o consenso é interrompido dando origem a uma situação argumentativa (Damasceno-Morais, Emediato, 2022).

Alicerçados nisso, e com base na perspectiva dialogal, nos elementos sociodiscursivos acerca do tema e características dos textos nativos digitais, objetiva-se descrever como o conflito é gerado e quais argumentos são selecionados e desencadeados a partir da interação comunicacional, pontuando as redes sociais como um possível catalisador de violência verbal (Emediato; Damasceno-Morais, 2022) uma vez que os sujeitos da enunciação não estão discutindo presencialmente, podendo inclusive operar por meio do anonimato.

2 Desdobramentos metodológicos da pesquisa

Em relação à metodologia, adotou-se o método empírico/qualitativo (Creswell, 2010; Gil, 2002) a partir do *corpus* coletado na rede social X. A presente pesquisa se originou da percepção de uma banalização e de uma postura reacionária em relação às pautas LGBTQIAP+ nas redes sociais, sobretudo a partir de um tuíte de grande repercussão (Figura 1, a seguir).

A partir do tuíte, foi inicialmente determinado como *corpus* os comentários desencadeados a partir dessa publicação, uma vez que a dualidade presente nos comentários cabe bem na noção de “polêmica” (Amossy, 2017), a partir da presença do dissenso por meio de uma *estase* argumentativa levantada pela proposição inicial.

O tuíte em questão possui mais de dois mil comentários; e, a partir destes, foram consultados os 500 comentários mais recentes da publicação, ordenados pelo algoritmo da rede social em questão. Posteriormente, o número de comentários analisados se reduziu para 179 por meio dos critérios de relevância e repercussão que adotamos neste

empreitada. A partir da coleta inicial, dos 179 comentários, 18 foram escolhidos como *corpus* devido ao teor repetitivo e argumentos “alinhados” (Plantin, 2016) inseridos em uma mesma formação discursiva, uma vez que apresentam uma regularidade argumentativa.

Figura 1 - tuíte viral



Fonte: captura de tela dos autores, posteriormente anonimizado

Por fim, se estabeleceu como *corpus* os comentários inseridos na Tabela 1, apresentada abaixo, selecionados pela argumentação em defesa da proposição inicial, tuíte viral - figura 1 -, descritos integralmente na tabela a seguir:

Tabela 1: Cópia dos comentários contrários à ampliação da sigla LGBTQIAP+

Identificação do comentário	Cópia do comentário
Comentário 5	gente que isso??? um código???
Comentário 6	É gls e fds
Comentário 10	Voltem pro GLS, é mais simples
Comentário 11	q q é isso ? MDS questionado, 2-espíritos, curioso, familiares, polisssexuais, kink, aliados ?? Q vergonha se tornou isso
Comentário 27	é mais fácil a gente falar que é um código de barras
Comentário 33	a minha teoria é que alguma pessoa encarregada de oficializar mudanças na sigla na verdade é homofóbica e ta sabotando por dentro o movimento ... pq nao e possivel "2 espiritos" "questionando" "curioso" kkkkkkkkkkk

3 Discussão e análise dos dados

[561]

o objetivo a priori era elencar uma congruência argumentativa nos comentários favoráveis à tese da proponente, mas, a partir dessa escolha inicial, outro fator nos chamou a atenção: o papel do usuário nas redes sociais ao se deparar com uma discussão que não foi iniciada por ele.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os usuários nas redes sociais, em especial a rede social analisada (X), deparam-se diariamente com a imprevisibilidade algorítmica que lança temáticas que podem, ou não, afetar os usuários a ponto deles assumirem um papel actancial na discussão. Essa característica dos discursos digitais nativos se relaciona diretamente com o MDA, uma vez que devido à imprevisibilidade, deslinearização e uso de algoritmos (Paveau, 2021), o usuário inicialmente estabelece um papel de Terceiro e só posteriormente assume o papel de Proponente ou Oponente, mantendo-se alheio à discussão ou sustentando a neutralidade. É interessante notar que, no caso do tuíte que selecionamos, os comentários protagonizam esse debate e defendem a proposição da enunciadora do tuíte viral (figura 1).

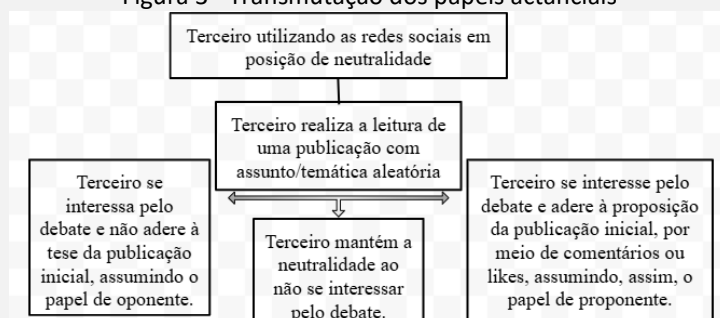
Nesse sentido, o usuário assume uma perspectiva polifônica e coletiva da enunciação que cria uma forma de identidade coletiva a partir da defesa de um ponto de vista em comum (Amossy, 2017, p. 58). Ou seja, apesar desses usuários discordarem da importância da ampliação da sigla, eles engajam o debate com curtidas e comentários, o que possibilita mais visibilidade para a discussão.

Sobre esse terceiro, papel actuante muitas vezes tangenciado ou até ignorado nas perspectivas dialógicas e dialogais (Damasceno-Morais, 2022), realizam uma função crucial nas redes sociais, uma vez que todos os usuários desempenham esse mesmo papel, ao menos inicialmente.

Ou seja, esse Terceiro entra em suas redes sociais e, a partir de uma dúvida inicial ou da imparcialidade, acaba formando, ou não, uma opinião, podendo optar por participar da discussão. Nesse caso, após esse processo dialógico digital e dialogal, ele

assume também o papel de Proponente ou Oponente, a partir da adesão dos argumentos de um ou de outro.

Figura 3 - Transmutação dos papéis actanciais



Fonte: produção dos autores.

Diante disso, ainda que seja uma busca objetivada, a partir de palavras-chave sobre um tema específico - exemplo: ampliação da sigla LGBTQIAP+ -, há uma imprevisibilidade algorítmica, enunciada por Paveau (2021, p. 450), que o coloca no papel de Terceiro. A partir disso, considerando uma abordagem pautada na Perspectiva Dialogal, a seleção dos argumentos e a organização dos papéis de atuação são diretamente moldados pelo discurso prévio, que é imprevisível.

A partir de enunciados como “*gente que isso??? um código???*” (Comentário 5), “*é mais fácil a gente falar que é um código de barras*” (comentário 27) e “*Essa sigla já virou piada sério mesmo*” (Comentário 134) nota-se um alinhamento de valores e uma regularidade dos enunciados, o que mostra uma formação discursiva que se opõe, ironicamente, à ampliação da sigla em questão. Nessa perspectiva, há um anacronismo evidente na enunciação dos enunciados analisados, a partir da desconsideração do processo diacrônico do signo linguístico que acarretou na substituição dos significantes anteriores que se referiam a esse mesmo grupo.

Nesse caso, os proponentes advogam a favor do uso de uma sigla que inicialmente trouxe certa unicidade e atendeu às sexualidades emergentes na época,

até porque foi o início dos movimentos sociais sobre a liberdade sexual, mas a partir da reivindicação de novas formas de expressão da sexualidade e gênero, protagonizados pela própria comunidade, acabou sendo atualizada. Como pontuado por Araújo (2011), Espósito (2018) e Wittig (1980), os fatores socioculturais que são construídos e perpetuados através do discurso. Nesse sentido, a tentativa de resgate de um termo linguístico anacrônico em relação à pauta é bastante sintomático perante aos direitos conquistados pela comunidade ao longo desses anos.

Considerações finais

Diante do exposto, a polêmica apresenta um papel fundamental nas democracias pluralistas (Amossy, 2017), uma vez que o consenso não é um sinônimo de paz e de igualdade, muito pelo contrário, o dissenso tem sido um movimento anti hegemônico resultado de movimentos sociais e é através dele que as identidades subalternizadas e subversivas resistem. Nesse sentido, esses valores, muitas vezes antagônicos, também estão inscritos em uma historicidade, que permite a contestação (Wittig, 1980; Espósito, 2018).

Com base nos resultados extraídos do corpus, tivemos um alinhamento argumentativo nos comentários contrários à ampliação da sigla, com enunciados que esboçaram um tom forte de oposição, por meio do resgate de uma sigla em desuso. Desse modo, esses usuários - que inicialmente adotaram o papel de atuação de Terceiro - optaram por participar desse debate, demonstrando a relevância e repercussão da temática, adotando o papel de Proponente em uma perspectiva enunciativa e dialógica (Damasceno-Moraes, Emediato, 2022), coletiva e polifônica (Amossy, 2018).

Por fim, destacamos a importância da comunidade em questão manter o levantamento de debates que ampliem as discussões acerca de sua representação, no

âmbito social e acadêmico, objetivando representações mais inclusivas e democráticas que dissociem as concepções hegemônicas e normativas que atuam historicamente como instrumento discursivo de silenciamento e controle.

Referências

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. 2017. Editora Contexto. São Paulo.

ARAÚJO, Jair Bueno de. **A (des) construção do discurso do corpo homossexual masculino**: uma trajetória histórica da desnaturalização dos dispositivos de poder. 2011. São Paulo. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/957646d0-5088-4bec-abf0-ef40c99d68e3/content>. Acesso em: 30/03/2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMASCENO-MORAIS, Rubens. QUEM É ESSE TAL DE TERCEIRO, AFINAL?. **Rev. de Letras**. nº 41 - vol. (1) - jan./jun. - 2022.

EMEDIATO, Wander. DAMASCENO-MORAIS, Rubens. **Perspectiva dialogal e análise dialógica**: a argumentação biface. In: Introdução à análise da argumentação. 2022.

ESPÓSITO, Yuri Bataglia. Dominação discursiva e discursividade da dominação. **Pensata**: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP, v. 7, n. 1, 2018.

FERREIRA, Yan Fernandes. **Violências no discurso: heterossexualidade e cisgeneridade**. 2023. Maceió. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/11199/1/Viol%c3%aancia%20no%20discurso%20-%20heterossexualidade%20e%20cisgeneridade%20como%20norma%20sexual%20e%20de%20g%c3%aanero.pdf>. Acesso em: 30/03/2024.

GIERING, Maria Eduarda. PINTO, Rosalice. **O discurso digital nativo e a noção de textualidade: novos desafios para a Linguística Textual**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35655>. Acesso em: 30/03/2024.

GIL, Antonio Carlos. Como construir hipóteses? In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MILANI, Sebastião Elias. **Debates sobre a morfossintaxe da língua brasileira**. 2023. Editora Kelps, Goiânia-GO.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia-Linguística de Ferdinand Saussure**. 2011. Editora Kelps, Goiânia-GO.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. 2021. Editora Pontes.

PLANTIN, Christian. **Dictionnaire de l'argumentation** – une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

WITTIG, Monique. **Pensamento hétero**. 1980. Disponível em: <https://mulheresrebelde.blogspot.com/2010/07/sempre-viva-wittig.html>. Acesso em: 15/03/2024.

“ENTREI PELO SEU RÁDIO, TOMEI, CÊ NEM VIU” AS INSTÂNCIAS DO ETHOS NA ANÁLISE DA IDENTIDADE SOCIODISCURSIVA DOS RACIONAIS MC’S

Viviane Garcia de Figueiredo¹

Resumo: Esse texto decorre da minha dissertação. A pesquisa teve como objetivo a análise das práticas discursivas do grupo Racionais MC’s. Como fundamento teórico, mobilizo o quadro teórico-metodológico de Maingueneau (2008a), em especial, a noção de semântica global. O plano discursivo da semântica global que mobilizo, a fim de demonstrar a constituição da identidade sociodiscursiva do grupo Racionais, é o *ethos* discursivo (Maingueneau, 2008b, 2008c, 2011). A análise se dá a partir da consideração das instâncias do *ethos* efetivo: *ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo (mostrado e dito). Do ponto de vista metodológico, assumo, na esteira de Pêcheux (1983/1990), que uma análise discursiva deverá implicar movimentos de alternância entre os gestos de descrever o *corpus* e interpretá-lo, sem, entretanto, considerar que se trata de movimentos indiscerníveis. Essa pesquisa se justifica pela importância da análise de discursos de contracultura e pela contribuição para o aprofundamento dos conceitos das instâncias do *ethos* efetivo.

Palavras-chave: semântica global; *ethos* discursivo; identidade sociodiscursiva; racionais MC’s.

Abstract: This text is based on my dissertation. The research aimed to analyze the discursive practices of the Racionais MC’s group. We use Maingueneau’s (2008a) theoretical-methodological framework, in particular, the notion of global semantics. The discursive plane of global semantics that I use to demonstrate the constitution of the socio-discursive identity of the Racionais group is the discursive *ethos* (Maingueneau, 2008b, 2008c, 2011). The analysis is based on the consideration of the instances of the effective *ethos*: pre-discursive *ethos* and discursive *ethos* (shown and said). From a methodological point of view, I assume, following Pêcheux (1983/1990), that a discursive analysis should imply alternating movements between the gestures of describing the corpus and interpreting it, without, however, considering that these are indiscernible movements. This research is justified by the importance of the analysis of countercultural discourses and by the contribution to the deepening of the concepts of instances of effective *ethos*.

Keywords: global semantics; discursive *ethos*; sociodiscursive identity; racionais MC’s.

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Introdução

Na cidade de São Paulo, em 1988, surge o grupo de rap, *Racionais MC's*, conhecido pela influência exercida no cenário do hip-hop nacional e pela sua contribuição para a formação de uma consciência crítica dos jovens, principalmente os negros, da periferia de SP, que são levados a uma reflexão sobre a sua situação de exclusão social.

Desde a sua formação, o grupo é composto por Mano Brown (1970), Ice Blue (1971), Edi Rock (1970) e KL Jay (1969). O nome da banda, *Racionais MC's*, faz referência ao álbum *Racional* (1975) do cantor Tim Maia.

Caracterizamos o posicionamento discursivo do grupo como de contracultura, pois, com sua arte engajada que mobiliza as suas experiências locais, com uma linguagem própria, suas canções são marcadas por letras que contestam as ações do Estado, principalmente da polícia, denunciando a miséria do povo da periferia, culpando o Estado, o qual muitas vezes eles chamam de sistema.

Analisaremos como se dá a construção da identidade sociodiscursiva do grupo Racionais MC's a partir das postulações de Maingueneau sobre o interdiscurso, mais precisamente, sobre a semântica global, no interior do campo político-cultural brasileiro no período de 1997 a 2022, analisando, de forma específica, o *ethos* discursivo da banda.

Assim sendo, a análise do *corpus* da presente pesquisa se dará a partir da consideração das instâncias que interagem entre si para a constituição do *ethos* efetivo, a saber: i) *ethos* pré-discursivo e ii) *ethos* discursivo (mostrado e dito). Mobilizaremos rapidamente também a noção de cenografia, definida por Maingueneau (2008b, 2008c, 2011) como um dos níveis de funcionamento da cena de enunciação.

Assim, pretendemos mostrar com as análises que a heterogeneidade do *ethos* decorre, fundamentalmente, do posicionamento do coenunciador e, logo, diversos *ethos* discursivos do grupo podem ser criados pelo coenunciador a depender do seu posicionamento, da sua “construção de leitura” (Amossy, 2008).

1 Um breve percurso teórico da noção de *ethos*

A noção de *ethos* discursivo postulada por Maingueneau tem seu embrião na obra *Gênese do Discurso* (2008a), de onde decorrerão suas formulações posteriores sobre o conceito. Nessa obra o autor nos apresenta a “maneira de dizer” como um dos planos da semântica global, uma das sete hipóteses que ele desenvolve no seu livro para demonstrar como funciona o discurso, e que futuramente ele vai desenvolver o conceito de *ethos* discursivo.

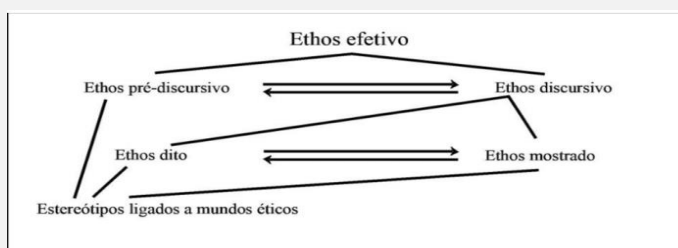
A construção de uma imagem de si, que segundo Amossy (2008, p. 9), “todo ato de tomar a palavra implica” é relacionada ao conceito de *ethos*. Essa noção teve origem com o filósofo Aristóteles na sua tríade da *Retórica*: argumentos (*logos*), paixões (*pathos*) e o convencimento (*ethos*). Esse *ethos* retórico era uma técnica de argumentação que o orador aplicava para persuadir seu público através da construção dos seus enunciados.

Depois de muito tempo sem muitos estudos sobre a noção de *ethos*, a partir da década de 80 do séc. XX, o conceito é fortemente retomado, devido ao (re)surgimento da palavra em público com as mídias audiovisuais. Ducrot ([1984] 1987) foi um dos teóricos que retomou o conceito. Para ele a noção de *ethos* está ligada à imagem do enunciador (não da pessoa no mundo) enquanto instância discursiva - Locutor L.

Para Maingueneau (2008b, p.64), diferentemente de Aristóteles, o *ethos* não é uma técnica de argumentação mobilizada para convencer o auditório, mas, sim, um dos efeitos da inscrição do sujeito em um posicionamento discursivo. Entretanto, assim como na *Retórica*, para Maingueneau (2008b, p.63) o *ethos* é uma noção discursiva; o *ethos* é um processo interativo de influências sobre o outro e, uma noção socio discursiva.

Maingueneau convencionou chamar as instâncias constitutivas do *ethos* de: *ethos* efetivo; *ethos* pré-discursivo; *ethos* discursivo (dito e mostrado), todos associados aos estereótipos ligados ao mundo ético, segundo o seu esquema abaixo:

Imagem 1 – Esquema do *Ethos* efetivo



Fonte: Maingueneau (2008b, p. 71).

O *ethos* efetivo, aquela imagem construída efetivamente pelo destinatário, é o resultado da interação do *ethos* pré-discursivo com o *ethos* discursivo (dito e mostrado). Nota-se também que as flechas duplas indicam interação entre as instâncias.

O *ethos* pré-discursivo é a imagem que o destinatário constrói do enunciador antes de conhecer o seu discurso. Essa imagem se apoia nos estereótipos que circulam sobre o enunciador em uma sociedade determinada, durante um momento histórico determinado.

O *ethos* discursivo, por sua vez, é a imagem que o coenunciador constrói do enunciador ao entrar em contato com o seu discurso. A instância do *ethos* discursivo se desdobra em *ethos* dito e *ethos* mostrado, instâncias difíceis de serem diferenciadas em alguns casos, uma vez que "é impossível definir uma fronteira nítida entre o 'dito', quando ele é sugerido, e o 'mostrado'" (Maingueneau, 2020, p.12). Porém, o *ethos* dito acontece quando o enunciador diz, direta ou indiretamente, quem ele é, ou indiretamente "por meio de metáforas ou alusões a outras cenas de fala" (Maingueneau, 2008b). Por sua vez, o *ethos* mostrado acontece, quando apesar de não dizer diretamente, o enunciador deixa índices enunciativos em seu discurso. Vale ressaltar que o *ethos* mostrado pode ser percebido em toda e qualquer enunciação, já

o *ethos* dito, não, pois, o enunciador nem sempre fala sobre si mesmo, sobre quem ele é.

Importante ressaltar que o *ethos* efetivo não necessariamente coincide com o *ethos* pré-discursivo, os *ethé* dito e mostrado, por causa da heterogeneidade dos sujeitos e dos diferentes discursos/posicionamentos.

Para um *ethos* ter validade, ele precisa emergir de uma cena de enunciação que o legitime, ou seja, o discurso precisa fazer parte de uma cena que seja possível aquele *ethos*. Para Maingueneau (2008b, p.70), essa cena da enunciação é dividida em três cenas: cena englobante, cena genérica e cenografia, sendo as duas primeiras mais estáveis e a última, instável:

A cena englobante atribui ao discurso um estatuto pragmático, ela o integra em um tipo: publicitário, administrativo, filosófico (...). A cena genérica é a do contrato associado a um gênero ou a um subgênero de discurso: o editorial, o sermão, o guia turístico, a consulta médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética, amigável etc.

Com nossas análises a seguir, veremos exemplos do *ethos* e da cenografia no discurso dos Racionais MC's.

2 Análise: *ethos* pré-discursivo

Matérias dos jornais da grande mídia sobre os Racionais MC's costumavam/costumam ser tendenciosas, relacionando-os ao mundo do crime. Analisemos a chamada da seguinte matéria abaixo:

Imagem 2 – G1 (2007)



Fonte: SHOW... (2007)

A matéria está cobrindo um acontecimento cultural da cidade de São Paulo, Virada Cultural Paulistana de 2007, mas seu enunciado ativa uma memória discursiva das páginas policiais. O jornal mobiliza palavras que usualmente se referem a atos de vandalismo e confronto com a polícia (“quebra-quebra” e “confronto”), justificando a ação repressora da polícia. O nome do grupo é o único que aparece na chamada, apesar de ele ser apenas um dos grupos que se apresentaram naquele show, contribuindo a associá-los com as ações violentas anunciadas na matéria.

Ao associar o grupo e seus fãs (a plateia que estava no show), o jornal conduz à construção de uma imagem negativa tanto dos Racionais MC’s quanto da plateia de show de rap, uma imagem de moradores da periferia, violentos e ligados ao mundo do crime.

Porém, mudando as condições de produção, mudam-se também os discursos que circulam na sociedade. A mudança à qual nos referimos pode ser atribuída, por exemplo, aos seguintes fatores:

- Crescente discussão/conscientização sobre o racismo na sociedade e as políticas públicas de ações afirmativas, por exemplo;
- O álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997) virar livro pela Editora Companhia das Letras e ser inserido na lista de livros para o vestibular da UNICAMP.

Logo, começam a mudar os discursos sobre o grupo que circulam na sociedade, o que possibilita a mudança de construção do *ethos* valorado negativamente de enunciator negro criminoso da periferia para um possível *ethos* valorado positivamente de enunciator negro conscientizador, como podemos analisar na chamada da matéria a seguir:

Imagem 3 – Documentário dos Racionais MC's no portal G1



Fonte: Ortega (2022)

Após as mudanças na sociedade que trazemos acima, associado ao sucesso do lançamento do documentário no *streaming* Netflix sobre o grupo, *Racionais, das ruas de São Paulo para o mundo* (2022), há uma mudança no “tom” no tratamento do mesmo jornal G1 sobre o grupo. A matéria aparece na seção *Pop & Art*, e a chamada traz o nome dos Racionais MC's e mobiliza as palavras “consciência negra”, retratando os integrantes do grupo não só como bons artistas, mas também como agentes importantes para a conscientização da população negra. Agora, nessa matéria do G1, seu enunciado conduz o coenunciador a construir uma imagem positivamente valorada dos integrantes do grupo Racionais MC's de negros conscientizadores.

3 Análise: *ethos* discursivo dito

De partida, afirmamos que o discurso dos Racionais MC's é recheado de *ethos* discursivo dito, no qual eles dizem diretamente quem eles são, uma vez que, no movimento hip-hop, um dos pressupostos para ser um rapper reconhecido, é ser aquilo que, ou seja, ser morador da periferia e em muitos casos, negro. Analisemos um trecho da canção *Negro Drama* do grupo:

Eu num li, eu não assisti / Eu vivo o negro drama / Eu sou o negro drama / Eu sou o fruto do negro drama / Aí, Dona Ana, sem palavra / A senhora é uma rainha, rainha / Mas aí, se tiver que voltar pra favela / Eu vou voltar de cabeça erguida / Porque assim é que é, renascendo das cinzas / Firme e forte, guerreiro de fé / Vagabundo nato! (Negro Drama, Racionais MCs, 2002)

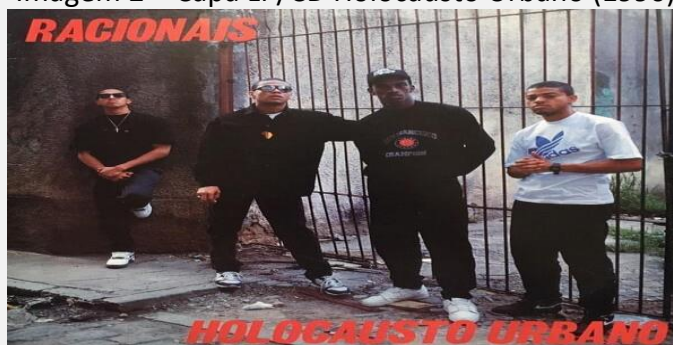
Nesse excerto da canção, o grupo diz que ele vive o negro drama, é o negro drama, é o fruto do negro drama. Segue afirmando que era um morador da favela quando diz que pode retornar a morar na favela se for preciso: “(...) se tiver que voltar pra favela/ Eu vou voltar de cabeça erguida”. Esse trecho é também um bom exemplo de casos em que o *ethos* discursivo dito está em primeiro plano e o *ethos* mostrado, em segundo, uma vez que o enunciador não apenas se mostra negro, mas afirma explicitamente ser negro: “Eu num li, eu não assisti/ Eu vivo o negro drama”.

A escuta/leitura desse discurso do grupo possibilita a construção por parte do coenunciador de uma imagem do grupo, de um *ethos* valorado positivamente de /+ negro/ e /+ morador da periferia/.

4 Análise – *ethos* discursivo mostrado

Para demonstrar como a instância do *ethos* discursivo mostrado – e as outras instâncias – pode se manifestar não apenas em textos verbais, mas também em outras semioses, analisaremos a seguir uma imagem da capa do LP/CD *Holocausto Urbano*, Racionais MC's, 1990:

Imagem 2 – Capa LP/CD Holocausto Urbano (1990)



Fonte: página boogiestore

Nesta foto os quatro integrantes estão vestidos no estilo dos rappers daquela época dos anos 90, com boné, óculos escuros, roupa de marca esportiva, corrente com crucifixo e roupa predominantemente preta. Eles estão em um cenário que ativa a

memória discursiva da periferia urbana: rua e calçada quebrada, parede sem pintura, o mato crescendo no cimento do lado de dentro do portão. É uma denúncia do abandono proposital do Estado com a periferia que tem como objetivo o extermínio – holocausto - do povo negro.

Também podemos analisar nessa foto que uma das propostas estéticas do grupo é a estetização da feiura como “uma forma legítima e necessária de se fazer arte”, segundo Figueiredo, 2024, p.72.

Dessa maneira, podemos ver emergir imagens do grupo construída pelo coenunciador, através da instância do *ethos* discursivo mostrado de: /+ revolucionário/, aquele que se põe nas brechas para denunciar; /+ morador da periferia/ e /+ negros/, uma vez que os quatro integrantes da banda – negros – aparecem como figuras centrais na foto.

5 Análise – cenografia

A foto a seguir é dos shows dos Racionais MC's no evento do *Rock in Rio* (2022), e demonstra como o grupo mobiliza cenografias que fazem emergir *ethé* atribuídos a banda e que ao mesmo tempo são legitimadas por esses *ethé*.

Imagem 4 - Cena do show *Rock in Rio*, Racionais MC's



Fonte: Zigking (2022)

Nesse show, a cena mobilizada é do grupo descendo do metrô linha Zona Norte – Zonal Sul de São Paulo e, também, do filme norte-americano *The Warriors* (1979), mostrando a influência do grupo com as origens do hip-hop nos Estados Unidos. Esse

filme retrata o momento do nascimento do hip-hop no bairro South Bronx, Nova York, EUA, contando como foi o encontro de diferentes gangues nova yorkinas para um suposto acordo de paz entre elas, mas que acabou em morte. Logo, essa cenografia legitima o *ethos* de /+ morador da periferia/ que pode ser construído pelo coenunciador para a banda.

Novamente, podemos compreender esse tipo de mobilização de cenografia em um show do grupo, ainda, segundo Figueiredo, 2024, p.78, como:

um processo de estetização do grupo, cuja proposta é fazer arte, não como imitação, mas como transformação, transformando “o feio” em belo. Nesse sentido, não se trata mais apenas de denúncia do descaso, das mazelas, mas de intervenção por meio da arte.

Considerações finais

No decorrer das breves análises que trouxemos, apenas os seguintes traços constitutivos das instâncias do *ethos* são comuns: /+ morador da periferia/ e /+ negros/, mudando apenas o modo de valoração desses traços: no *ethos* pré-discursivo, valorado negativamente e nos *ethé* discursivos dito e mostrado, positivamente.

Assim, devido as imagens criadas nas diferentes instâncias não coincidirem entre si, e à heterogeneidade dos posicionamentos dos enunciadore e dos coenunciadore, assim como as diferentes condições de produção, consideramos que o *ethos* efetivo é em si heterogêneo e variável. Logo, podem existir diferentes caracterizações do *ethos* efetivo do grupo Racionais MC's a depender dos posicionamentos dos coenunciadore e das condições de produção que estiverem em jogo na enunciação.

Referências

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2008.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2020. (Data do original: 1984)

FIGUEIREDO, Viviane Garcia de. **Aspectos da constituição da identidade sociodiscursiva do grupo Racionais MC's: Em pauta a problemática do *ethos***. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5060>.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. Problema de *ethos*. _____. **Cenas da Enunciação**. Organização Sírio Possenti e Maria Cecília Souza-e-Silva. São Paulo: Contexto, 2008b. p.55-73.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008c. Cap. 3. p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R., SALGADO, L. (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2011. p.11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020.

SILVA, José Carlos Gomes da. **RAP na cidade de São Paulo: juventude negra, música e segregação urbana (1984-1998)**. Uberlândia: Edufu, 2015. 241 p.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-398-1>

ENTRE O FATO E A MÍDIA: O DISCURSO DISSONANTE DA BRASKEM EM MACEIÓ-AL

Maria Francisca Oliveira Santos¹
Zoroastro Neto²

Resumo: Significações retóricas procedentes da maior tragédia socioambiental ainda em curso motivam à escritura de produções acerca de um possível afundamento de cinco bairros em Maceió-AL, provocado pela mineradora Braskem, ao explorar, desde 1976, o minério sal-gema na região. Entre o fato e a notícia, há um discurso dissonante na Série *Entenda*, entre 2020 e 2021: a mineradora apresentou suas atitudes para com aqueles bairros, que são como feitiços que pretendem persuadir o auditório e levar ao esquecimento. À luz da Retórica e da Análise Crítica do Discurso, assumiu-se um cotejo linguístico-interpretativista interligado em múltiplas práticas sociais. A pesquisa é qualitativa e objetiva descortinar as significações discursivas com os constructos teóricos de Aristóteles (2011), Fairclough (2001), Ferreira (2017, 2021), Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014), Souza (1997, 2001, 2020), entre outros. Portanto, a Braskem, ao entrelaçar argumentos discursivos com imagens, deixa perceber uma tessitura imagética *de si* descolada do problema causado *por si*.

Palavras-chave: ancoragem de texto/imagens; ações-feitiço; persuasão; significações retórico-discursivas.

Abstract: Rhetorical meanings arising from the greatest socio-environmental tragedy still in progress motivate the writing of productions about a possible sinking of five neighborhoods in Maceió-AL, caused by the mining company Braskem, when exploring, since 1976, rock salt ore in the region. Between the fact and the news, there is a dissonant discourse in the Entenda Series, between 2020 and 2021: the mining company presented its attitudes towards those neighborhoods, which are like spells that intend to persuade the audience and lead to oblivion. In the light of Rhetoric and Critical Discourse Analysis, a linguistic-interpretative comparison interconnected in multiple social practices was assumed. The research is qualitative and aims to uncover the discursive meanings with the theoretical constructs of Aristotle (2011), Fairclough (2001), Ferreira (2017, 2021), Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014), Souza (1997, 2001,

¹ Docente do PPGL da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

² Docente do Instituto Federal de Alagoas (Ifal)

2020), among others. Therefore, Braskem, by intertwining discursive arguments with images, reveals an imagery of itself that is detached from the problem it caused.

Keywords: text/image anchoring; spell-actions; persuasion; rhetorical-discursive meanings.

Introdução

A memória se constitui elemento articulador das categorias retóricas e mobiliza paixões que se mesclam entre sentimentos de amor e ódio, saudade e repulsa, alegria e tristeza, revolta e conformação, justiça e injustiça. Nada mais atual para os moradores dos bairros Pinheiro, Bebedouro, Cambona, Mutange, Bom Parto e parte do Farol, em Maceió-AL, do que os versos da música de Adoniran Barbosa: “Foi aqui seu moço/ [que] construímos nossa maloca/ mais um dia/ nem quero me lembrar/ veio os homens com as ferramentas/ o dono mando derruba”, após um tremor de terra, em 2018, provocado pela exploração do subsolo para extração do minério sal-gema, e famílias serem expulsas de suas casas.

A Braskem, desde 1976, extraí o sal-gema do subsolo que compreende a geografia desses bairros, com uma técnica que abre crateras (conhecidas como subsidências) que equivale a uma área de 255 campos de futebol, levando ao colapso do solo. Isto comprometeu, ao longo dos anos de exploração, a estrutura das residências e das vias dos bairros, a segurança dos moradores e sobretudo, provoca mais medo e adoecimento, sob o discurso de que aquela região ia afundar. Logo, a pergunta da pesquisa centra-se em compreender como o uso de elementos retórico-discursivos contribuiu para as elocuções acerca do caso *Pinheiro*, primeiro bairro a aparecer a tragédia. Concorde-se com Cavalcante *et al.* (2020), há sempre, no discurso argumentativo que “com intencionalidade tenta influenciar o outro a repensar pontos de vistas” (2020, p.131).

É na tessitura desse repensar pontos de vistas que os dizeres do discurso dissonante da mineradora constrói rupturas do fato/problema real, com o encadeamento de argumentos persuasivos forjados pela enunciação de “ações benéficas” e da apresentação de imagens irreais que (re)produzem diferentes sentidos carregados de efeitos metafóricos, ao mostrar que aquela situação/realidade sinistra/funesta, mesmo que tenha sido causada por ela, tem um desfecho favorável para os atingidos pela movimentação do solo.

É (des/re)velador o arranjo linguístico no uso das estratégias retórico-discursivas da Braskem, em Informes Publicitários, entre 2020 e 2021, na Série *Entenda*, para dizer/enunciar/persuadir, pelo texto, ancorado na escolha do gênero discursivo; da composição sequencial do texto; da organização dos tópicos; dos recursos intertextuais; dos processos de referenciais; das retomadas recategorizadoras e das marcas enunciativas. Daí, concorda-se com Custódio Filho (2017), ao afirmar que nas argumentações que transitam pela polêmica, o interlocutor (aqui, é a mineradora) não expõe os referentes mais focalizados: no caso, o do problema do afundamento causado pela empresa.

Isso posto, partindo do visível e do que está enunciado, este trabalho visa descortinar as significações retóricas de uma realidade trágica: o discurso do possível afundamento de cinco bairros em Maceió-AL, provocado pela empresa Braskem, ao explorar o subsolo da região para extração do sal-gema, expulsa mais de cem mil famílias de suas casas. Com a metodologia da Análise do Discurso Crítica (doravante ADC), a análise apreende os aspectos retóricos presentes no gênero Informe Publicitário, cujo conteúdo é produzido e distribuído pela própria empresa nos diversos meios de comunicação, entre 2020 e 2021, na Série *Entenda*, persuadindo e manipulando o fato, além de provocar desconforto àqueles moradores com o discurso do medo e da incerteza, porque, “o medo, seja ele qual for, é verossímil” (Ferreira, 2017, p.11).

O material foi observado, em consonância com os estudos qualitativos, que indicam não haver dados construídos inicialmente, mas no seu processo. O pesquisador os localiza, estuda-os e elabora análises no seu fazer, por se interessar “pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social” (Flick, 2011, p. 29). É de arrepiar!

1. Entre o fato e a mídia: os urdumes de uma tragédia anunciada

Registro, aqui, algumas unidades da materialidade da tessitura desse discurso do afundamento dos bairros Pinheiro, Bom Parto, Bebedouro, Cambona, Mutange e parte do Farol, em Maceió-AL, lidas em matérias jornalistas, a partir de março de 2018: “O bairro vai ser engolido”; “O fenômeno ameaça engolir o bairro”; “Problema surgiu em 2018 em um bairro e depois atingiu bairros vizinhos”; “‘Não existe, hoje, área amarela ou laranja, está tudo vermelho’, diz Defesa Civil de AL no Senado sobre área de risco no Pinheiro”; “Hoje, mais de 29 mil moradores já foram realocados...”; “Contagem regressiva: bairros começam a afundar em 2021”, entre tantas outras.

É o discurso que dá voz à mudez do real a partir das práticas discursivas que articula ação e interação, pessoas e mundo material. Nesse sentido, e a partir das múltiplas marcas retóricas que irromperam no contexto do “fenômeno geológico” provocado pela técnica de extração do sal-gema, desde 1976, é que emerge o interesse pela compreensão desse discurso sobre o afundamento, à luz do confronto discursivo em articulação com as condições de produção da materialidade analisada, em meio a não-transparência da linguagem, para desestabilizar sentidos aparentemente sedimentados no discurso do afundamento dos bairros, em Maceió-AL.

Convém observar, ainda, que esse afundamento foi provocado pelo processo de subsidência da técnica de extração do minério adotada pela Braskem, como assevera Galindo (2022, p.50), “causando deformações que chegam até a superfície. É aí que

ocorre a subsidência. Esses grandes afundamentos, na área das minas, têm reflexos diretos no seu entorno”.

Desse modo, a interface da Retórica com a Análise do Discurso Crítica, neste trabalho, assenta-se nas rupturas dos dizeres que embotam os sentidos que revestem a versão da Braskem sobre o fato, disposto nas peças publicitárias que a própria empresa produz, distribui e faz consumir uma “verdade incontestável”, isto é, um discurso encapsulado pelas circunstâncias do pêndulo da relação capital X apropriação do meio ambiente X lucro.

Assim, pode-se dizer que a Retórica é uma metodologia da (e para a) persuasão, tendo três dispositivos que se interligam para justificar a construção de artimanhas no discurso, a partir de um contexto e de estratégias: o caráter do orador (*ethos*), o assunto (*logos*) que é tratado no discurso e o ouvinte, a quem o discurso é endereçado (*pathos*). De fato, o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, lembra Santos (2011), são os dispositivos de persuadir, manipular, cooptar, seduzir, convencer pela linguagem. Daí porque o processo de construção do texto/discurso é orientado pelo agir dos interlocutores.

Destaca-se, aqui, que o material estudado – o Informe Publicitário n. 1 – é debulhado, é desconstruído à luz do que assevera Borges (2018, p.92) para “elucidar como os sentidos são assombrados por um restante que não é contemplado na representação, pelo que permanece a ser pensado, calculado ou experimentado, demonstrando que tudo aquilo que é só o pode ser na medida em que é estruturado também por aquilo que lhe falta ou se perde”.

O material foi observado, em consonância com os estudos qualitativos, que indicam não haver dados construídos a priori, mas no seu processo; o pesquisador os localiza, estuda-os e elabora análises no seu fazer. Assim, cada análise segue os seguintes parâmetros: 1) o sentido do discurso da Braskem referendado na força expressiva dos títulos dos Informes Publicitários; 2) os contornos retóricos do dizer da

Braskem pelo *lead*; 3) os excertos textuais de execução – as ações-feitiço, e 4) as imagens como operador retórico-discursivo.

O discurso retórico, como lembra Mosca (1997), traz traços enraizados no modo de dizer, cuja eficácia está na persuasão, ao tocar/impelir o interlocutor com as ações-feitiço somadas às imagens enunciadas ao longo de cada Informativo, de forma a iludir, ludibriar, mascarar o problema causado *por si* após a expulsão dos moradores, comércio, serviços públicos dos bairros atingidos pela mineração. No contorno da música *A massa*, de Raimundo Sodré, é uma dor de nem poder chorar pelo mal-assombro chamado Braskem, que esculpe, modela e castiga a massa dos moradores pisados nos currais dos mundos dos bairros atingidos pela mineração, a penar por um processo cambiante entre a linguagem, os sujeitos em interação, o contexto, o poder, a ideologia e a memória, mobilizando sentidos, “ao tornar visível e manifesto aquilo que antes pode ter sido invisível e aparentemente natural” (Pedro, 1997, p.22) pelo engendramento ilusório, como veremos a seguir.

2. O discurso dissonante da mineradora Braskem

Na leitura imanente do Informe Publicitário nº. 1 da Braskem, publicado em julho de 2020, a discursividade do gênero textual revela-se na composição do encarte, que é social, analisado pela prática histórico-social discursiva e pelo uso da linguagem de forma intencional para persuadir o leitor, ao naturalizar o problema causado *por si* aos moradores de cinco bairros de Maceió-AL. Assim, o Informe tenta construir sentidos para além da tragédia, porque se faz necessário entender o que está destacado no título do Informe Publicitário nº 1 - Entenda o que a Braskem **TEM FAZENDO EM MACEIÓ**, como se vê na imagem abaixo.

Imagem 1: Informe Publicitário nº 1

A força expressiva do título. Quando se enuncia a ordem forçosamente expressa em “Entenda”, vem a seguir uma ação da indústria petroquímica Braskem, uma vez que se diz “VEM FAZENDO EM MACEIÓ”, que indicaria a sua atuação em andamento, em benefício da população maceioense, sem fazer referência ao problema do afundamento do solo provocado pela mineração predatória. Além disso, essa ação tem uma ênfase

para o Informe que aparece em destaque e em letras maiúsculas, para chamar a atenção do leitor para o fato social que o anúncio se dispõe publicar: o dizer sobre o que a Braskem continuamente fez/faz em Maceió-AL para maquiagem o problema causado pela extração do minério sal-gema, desde 1976.

A partir do contexto histórico-social da mineração predatória em Maceió-AL, caracterizar a empresa – Braskem, como humana e executora das ações-feitiço é, também, uma estratégia retórico-discursiva para ligar positivamente a mineradora (aquela que é a causadora dos problemas) às situações que são “benéficas” às vítimas do “fenômeno geológico”, tornando-a, assim, *persona grata*.

Os contornos retóricos do dizer da Braskem pelo lead. O enunciado do lead do Informe nº 1 silencia o fato real da realocação dos moradores dos quatro bairros, e, também, não menciona o porquê e nem os critérios que levaram a Defesa Civil definir as áreas de risco. É o fato: a extração do minério sal-gema, pela Braskem, na área urbana dos quatro bairros provocou subsidências nos bairros, e é o motivo da realocação dos moradores que tiveram seus imóveis afetados diretamente pela ação irresponsável da mineradora, com a vida de mais de cem mil pessoas em risco. A empresa acena para o leitor que iniciou o apoio e uma série de ações para garantir a segurança, desfocando o problema causado pelo seu *modus operandi*.

As ações-feitiço. O Informe Publicitário nº 1 apresenta várias ações que a Braskem tomou para si, a partir de uma provocação das autoridades do Ministério Público Estadual, Ministério Público Federal, Defensoria do Estado de Alagoas e Defensoria da União, muito bem delineadas para a preservação da sua imagem, com o uso de dados quantitativos quanto ao número de famílias que se mudaram de suas residências, naquele momento, devido ao “problema geológico” ocorrido em março de 2018.

A primeira ação enfoca – **Realocação e Compensação**, que se refere ao acordo assinado entre a empresa e as autoridades, em que há critérios utilizados para a

desocupação dos 6.500 imóveis da área de risco, número bastante alto ratifica o problema de elevado grau de risco; os números fortificam o argumento de quantidade. Destaca-se que o locutor inverteu, no título do primeiro excerto, a ordem da denominação do Programa, que é Programa de Compensação Financeira e Apoio à Realocação. A inversão tem a função retórica de confundir o interlocutor quanto à compreensão do que está sendo dito.

Ao analisar esse excerto – **Zeladoria, Limpeza e Controle de pragas**, faz-se necessário transcender a mera ação de recolher o entulho, os escombros, o lixo! O entulho, os escombros, o lixo são partes das histórias dos moradores dos bairros atingidos pela ação incompaciente da petroquímica Braskem, em Maceió-AL. No entulho, estavam as memórias das vítimas, o suor de quem, com dificuldades, havia construído ou adquirido sua casa, sua moradia, onde se construíram as malocas. Os escombros representavam as paredes que sustentavam os quadros com as fotos da família, as prateleiras com os santos e objetos de lembranças de um tempo destruído pela ambição da empresa causadora do problema.

No lixo, estavam janelas, portas e artefatos que significavam afetivamente e foram deixados nas ruínas porque, na realocação de forma abrupta, não caberia tudo. Logo, parafraseando a música Como nossos pais, de Elis Regina, a dor coletiva é perceber que o discurso que a Braskem traz nesse primeiro Informe Publicitário, dotado de intencionalidades, camufla a realidade do contexto retórico que motivou, pelas artimanhas retóricas, as ações-feitiços que são apresentadas como solução ao problema causado *por si*.

Dito isso, percebe-se no Informativo Publicitário nº 1 que há um encadeamento de ações-feitiço em benefício da imagem da Braskem, causadora do problema, com o propósito de persuadir o auditório para que este entenda que ela não é a culpada pela tragédia, mas, pelo discurso retórico, traz uma força propulsora de bem-estar e soluções.

As imagens como operador retórico-discursivo. O jogo das imagens do anúncio ajuda a “entender a imagem como discurso, [...] favorecendo a compreensão das associações de ordem simbólica e ideológica (discurso)” (Souza, 2001, p.74), além de articular e ratificar as ações-feitiço que a Braskem VEM FAZENDO EM MACEIÓ, acompanhadas de perto, como anunciado no Informe, pelas autoridades públicas.

As imagens sistematizam as práticas de produção e circulação ao fisgar o leitor pela policromia (Souza, 2001) sincrética, que se revela na materialidade da linguagem não verbal, na cor, nos detalhes, no ângulo, nos elementos de paisagens, na luz e na sombra, ou melhor, nas redes de elementos visuais que ajudam na “injunção do dizer” (Souza, 2001).

É inegável que “o conhecimento do público é central para qualquer discurso retórico” (Leanch, 2015, p.308), a presença material da história pela memória e a forma como o contexto se faz presente na produção textual e na escolha intencional de imagens para persuadir pelo discurso contribuem com a prática discursiva para fazer circular ideias que mobilizam sentidos múltiplos para o auditório.

A manipulação comunicativa pela publicidade é multimodal para que haja certa interação entre o interlocutor e o leitor daquele veículo de comunicação. Em uma cena em destaque, observam-se profissionais equilibrados em uma balsa, e em outra prospectiva mais abaixo, veem-se técnicos concentrados, focados no acompanhamento por satélite da movimentação do solo, “garantindo a tranquilidade dos moradores” (Braskem, 2020, p.3).

Percebe-se, na travessia das intenções da comunicação publicitária, ao inserir as sete imagens, a manipulação da compreensão de que a petroquímica apoia as vítimas, cuida dos bairros, faz doações de equipamentos para monitorar o solo, combate pragas e insetos, entre outras ações-feitiço enunciadas para escamotear, encobrir e desviar a atenção do auditório da devastadora tragédia urbana que levou à diáspora de milhares de moradores dos bairros afetados pela mineração, com confusão do *real*.

Considerações finais

A composição do discurso verbal e não verbal da mineradora Braskem, no Informe Publicitário analisado, persuade quando desconstrói a memória coletiva dos moradores expulsos daqueles bairros atingidos pela extração predatória do sal-gema, em Maceió-AL, desde 1976. O discurso apresentado no Informe n. 1 encapsulou o *real* a partir da compreensão do que de fato aconteceu, em Maceió-AL, no mês de março de 2018, com o tremor de terras após um colapso no solo – conhecido como subsidência – em razão da exploração de sal-gema em área urbana.

Percebem-se, no discurso da Braskem, distinções discursivas significativas para desviar o foco do problema causado *por si* a mais de cem mil moradores de cinco bairros de Maceió-AL: Pinheiro, Bebedouro, Mutange, Bom Parto e parte do Farol, e quando os expulsa de suas casas movimenta sentidos para além dessas ações-feitiço – compensação financeira, realocação, auxílio na mudança, contratação de profissionais sociais, doação de equipamentos, cuidado dos animais, entre outras – que são feitiços de uma ajuda que reforçam as relações de poder e despertam as paixões da injustiça, do medo, da indignação a partir de uma concepção da realidade.

Ao descortinar as significações discursivas da realidade trágica: o afundamento de bairros em Maceió-AL, Pinheiro, Bebedouro, Mutange, Cambona, Bom Parto e parte do Farol, provocado pela empresa Braskem, ao explorar o subsolo daquela região, com a expulsão de mais de famílias de suas casas e de comerciantes e empresários, percebeu-se também o processo de referenciação, como realocação, mudança, desocupação, compensação, indenização, endereço provisório, endereço definitivo e novo endereço, o que ratifica o movimento de manipulação da realidade do fato *em si*, causado pela mineradora, na escolha dos argumentos que forjam o *real*, ou tentam forjar a seu favor.

Referências

- ARISTÓTELES. Retórica. 2. ed. São Paulo: Imprensa Nacional, 2011.
- BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. “Meu corpo, minhas regras”: representações e identidades de gênero nos discursos de ativistas (trans)feministas. 2018. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística textual e argumentação**. Campinas, SP: Pontes editores, 2020.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Rediscutindo o princípio de construção negociada dos objetos de discurso. **Revista de Letras**. Fortaleza, v. 2, n. 36, p. 63-77, jul./dez. 2017.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UND, 2001.
- FERREIRA, Luiz Antonio (org.). **Artimanhas do dizer: retórica, oratória e eloquência**. São Paulo: Blucher, Grupo ERA, 2017.
- FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GALINDO, Abel. Aspectos técnicos de uma mineração desastrosa. In: FRAGOSO, Elias (org.). **Rasgando a cortina de \$ilêncios: o lado B da exploração do salgema de Maceió**. Maceió: Instituto Alagoas, 2022.
- LEACH, Joan. Análise Retórica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MASSMAN, Débora Raquel. Línguas-culturas e retórica: análise comparada de produções dissertativo-argumentativas em língua francesa e língua portuguesa na esfera escolar. **Tese de Doutorado**. USP, 2009.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Editora, 1997.
- PEDRO, Emília Ribeiro (org.). **Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **As marcas retórico-críticas no gênero editorial**. Maceió: Edufal, 2011.

SOUZA, Tania da Conceição Clemente de. Discurso e imagem: perspectivas de análise não verbal. **Comunicação apresentada no 2º Colóquio Latinoamericano de Analistas Del Discurso**, La Plata e Buenos Aires, agosto, 1997.

SOUZA, Tania da Conceição Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Rua**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, 2001.

SOUZA, Tania da Conceição Clemente de. Perspectiva da análise do (in)visível: a arquitetura discursiva do não verbal. **Rua**, n. 24, v.1, 2020, p.17-35.

ANAIS DO 6º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO (SEDiAr)

Universidade Federal de Goiás – UFG
20 a 22 de maio de 2025
Goiânia – Goiás – Brasil

Tipografia

Verdana, Calibri

Publicação

Cegraf UFG

Câmpus Samambaia, Goiânia, Goiás. Brasil.
CEP 74690-900. Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br> <https://portaldelivros.ufg.br>