

EID&A

Nº 20
v. 2

Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação

ISSN 2237-6984

Editores responsáveis

Eduardo Lopes Piris

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Maurício Beck

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Rubens Damasceno-Morais

Editores fundadores

Eduardo Lopes Piris

Moisés Olímpio-Ferreira



Universidade Estadual de Santa Cruz

Reitor: Alessandro Fernandes de Santana
Vice-Reitor: Maurício Santana Moreau



Departamento de Letras e Artes

Diretor: Fernando José Reis de Oliveira
Vice-Diretora: Élide Paulina Ferreira



Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação

ISSN 2237-6984

Editores responsáveis

Eduardo Lopes Piris (UESC)

Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)

Maurício Beck (UESC)

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (USP)

Rubens Damasceno-Morais (UFG)

Editores fundadores

Eduardo Lopes Piris

Moisés Olímpio-Ferreira

Endereço eletrônico: revista.eidea@gmail.com

Sítio eletrônico: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea>

Indexada em:



<http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2>

Artigos inéditos

(Não) é só uma gripezinha: argumentação e realidade forjada nos pronunciamentos de Jair Bolsonaro sobre a covid-19 4

Alexandre Marques Silva

O uso avaliativo de narrativas breves na fala argumentativa dos participantes de uma audiência de conciliação no PROCON 29

Alice Silva Muller

Amitza Torres Vieira

A construção do *ethos* em discursos de posse presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995) e Luís Inácio Lula da Silva (2004) 49

Alisson Fernando Abreu de Sousa

Kennedy Cabral Nobre

Profissão professor: o que pensam estudantes de Letras sobre a carreira docente? Uma análise à luz da Semântica Argumentativa 80

Ana Paula Elsner

Cristiane Dall Cortivo Lebler

Patemização e argumentação em editoriais do jornal *O Globo*: uma proposta para o ensino 100

Karen Pereira Fernandes de Souza

Rachel de Carvalho Pinto Escobar Silvestre

Welton Pereira e Silva

Eduardo Angelim e a produção de verdades na província do Grão-Pará no início do século XIX 123

Maurício Neves Corrêa

Ivânia dos Santos Neves

Modalidad epistémica y primera persona 144

Raúl Enrique Rodríguez Monsiváis

Traduções

50 anos de evolução nos estudos linguísticos transculturais: da Retórica Contrastiva à Retórica Intercultural 165

David Sánchez-Jiménez

O debate no limiar da Pedagogia Crítica e da Paideia retórica: cultivando cidadãos ativos 200

Fotini Egglezou

(Não) é só uma gripezinha: argumentação e realidade forjada nos pronunciamentos de Jair Bolsonaro sobre a covid-19

Alexandre Marques Silva

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil

 alexandremarques@usp.br  orcid.org/0000-0002-8719-7306

Resumo: Toda ação política mediada pelo uso da linguagem, invariavelmente, instaura a perspectiva de seu agente. Como parte desse processo, a construção dos objetos de discurso pode ser entendida como uma estratégia crucial para que o líder político consiga forjar uma versão da realidade suficientemente coerente a ponto de persuadir sua audiência. Assim, este artigo objetiva analisar as estratégias discursivo-argumentativas empregadas por Jair Bolsonaro em referência à covid-19 em pronunciamentos públicos e em postagens no Twitter. Com fundamento nos pressupostos teóricos da Nova Retórica, da ACD e da Sociocognição, identificamos que essa doença, discursivamente recategorizada, passou a integrar o grande rol de inimigos a serem combatidos – ao menos discursivamente – por Bolsonaro.

Palavras-chave: Argumentação. Discurso Político. Covid-19. Bolsonaro.

Abstract: Every political action mediated by the use of language, invariably, establishes the perspective of its agent. As part of this process, the construction of speech objects can be understood as a crucial strategy for the political leader to forge a version of reality that is sufficiently coherent to persuade his audience. Thus, this article aims to analyze the discursive-argumentative strategies employed by Jair Bolsonaro in reference to covid-19 in public speeches and in some posts on Twitter. Based on the theoretical assumptions of New Rhetoric, CDA and Sociocognition, we identified that this disease, discursively recategorized, became part of the great list of enemies to be fought - at least discursively - by Bolsonaro.

Keywords: Argumentation. Political Speech. Covid-19. Bolsonaro.

Introdução

Até o presente momento, a história da humanidade havia sido marcada por duas grandes pandemias¹: a peste bubônica, no século XIV, e a gripe espanhola, no início do século XX, as quais, juntas, foram responsáveis pela morte de aproximadamente 700 milhões de pessoas. Atualmente, vivemos uma espécie de terceira onda, com os casos de covid-19, que já somam 6.152.160 de casos confirmados e 371.700 óbitos no mundo. No Brasil, são 514.992 os doentes confirmados, com 29.341 mortes, com pico de 1.039 óbitos por dia, superando os Estados Unidos, que possui a maior taxa de infectados em âmbito mundial².

Diante de um cenário como esse, a maioria dos líderes políticos de todo o mundo têm se mobilizado para combater o avanço da covid-19 por meio de ações que vão do isolamento social, passando pela aplicação de multas àqueles que descumpram tal determinação, até práticas como o *lockdown*. No entanto, Brasil e Estados Unidos, presididos, respectivamente, por Jair Bolsonaro e Donald Trump, vêm adotando medidas controversas em relação ao que determinam as autoridades internacionais de saúde, posicionando-se abertamente contrários ao isolamento social amplo. No caso brasileiro, Bolsonaro defende abertura de serviços não essenciais (como igrejas, academias e salões de cabeleireiro) e a adoção de um isolamento vertical, apenas para indivíduos que façam parte do grupo de risco³. Em comum, ambos os presidentes defendem o uso de cloroquina e hidroxicloroquina no combate à doença, mesmo havendo constantes alertas da comunidade científica sobre a falta de comprovação da eficácia dos fármacos nesses casos.

Dadas as dimensões, não apenas sanitárias, mas também econômicas e sociais dessa pandemia, estudiosos de diversas áreas estão se dedicando a investigá-la sincronicamente, de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos para o tratamento/combate à doença, com o desenvolvimento de respiradores, medicamentos e vacinas, por exemplo, e a compreensão dela,

¹ Além das mencionadas, historicamente, também são consideradas pandemias a Peste de Justiniano, ocorrida no Império Bizantino, em 541 d.C., e a Gripe Russa, em 1580, que causou a morte de 1 milhão de pessoas, da Rússia ao Rio de Janeiro, segundo dados da época.

² Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Template:COVID-19_pandemic_data. Acesso em: 01 jun. 2020

³ De acordo com a Organização Mundial da Saúde, pertencem ao grupo de risco indivíduos que portem doenças crônicas como diabetes e hipertensão, asma e/ou tenham mais de 60 anos.

analisando os efeitos que determinados discursos podem provocar em termos de construção de realidades, como é o caso deste artigo.

Partindo do princípio de que palavras desencadeiam ações e de que o discurso político, em especial o presidencialista, tem, muitas vezes, caráter iminentemente performativo, selecionamos trechos de pronunciamentos públicos de Jair Bolsonaro, bem como três publicações feitas por ele em sua conta pessoal no Twitter para identificar os procedimentos de construção do objeto de discurso covid-19. Como suporte teórico-metodológico, recorreremos à Análise Crítica do Discurso (ACD), à Nova Retórica, da escola de Bruxelas, e à Sociocognição.

1. “Sou o Messias, mas não faço milagre”: discurso político, dominação carismática e poder

Em sociedades democráticas, os espaços públicos – todos eles – são ontologicamente locais em que, por meio de discursos, debatem-se temas de relevância à vida social, pratica-se a argumentação, constroem-se e (de)formam-se valores. Nesse campo simbólico, em que conquistar o poder para governar a sociedade é o fim último, os lugares legitimados para que esses discursos sejam produzidos (e disseminados) são restritos, privilégio de poucos. Assim, a assimetria de acesso a esses locais tem produzido no cenário político brasileiro contemporâneo a disseminação de valores diretamente responsáveis pela polarização político-ideológica do País. Não se trata de uma disputa estritamente política, o que se observa, entretanto, pelos discursos oficiais do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, entre outros temas delicados e controversos, é a prática recorrente de desprestígio do conhecimento científico (das humanidades em especial) e da intelectualidade de modo mais amplo, o que tem impactado tanto nas políticas internas quanto no âmbito das relações internacionais.

A alternância do poder é condição essencial a toda sociedade democrática e engendra, de tempos em tempos, o embate ideológico entre partidos políticos e entre indivíduos que os representam ou que com eles se identificam. Desse modo, é relevante retomarmos episódios recentes da história brasileira para ilustrarmos o quanto o domínio da palavra, no sentido de forjar realidades, é fundamental para a conquista do poder político.

Nas últimas eleições presidenciais, em função de uma série de manobras políticas, houve significativa polarização ideológica do Brasil, sintetizada basicamente na figura de dois candidatos: Bolsonaro e Lula (posteriormente Haddad). De um lado, estavam aqueles que defendiam a renovação política, a “reconstrução do país”, sintetizados na figura de Jair Bolsonaro (filiação ao PSL, à época), o qual defendia medidas como: reforma administrativa para redução de gastos; combate à corrupção; privatização e extinção de empresas estatais, corte de verbas para ONGs de direitos humanos, veto a propostas de liberação do aborto; pagamento de 13º salário a beneficiários do Bolsa Família; posse de armas a “cidadãos de bem”; tipificação do MST (Movimento dos Sem Terra) como terrorismo; proibição da adoção de crianças por casais homossexuais; criação de colégios militares etc.⁴. De outro, posicionavam-se os que desejam a continuidade do governo (anterior ao impeachment de Dilma Rousseff), que idealizavam na figura de Lula a retomada de projetos que o marcaram nos períodos em que fora presidente. No entanto, ele se tornou réu em um processo de corrupção e lavagem de dinheiro, que culminou com sua prisão durante a campanha eleitoral. Assim, com o impedimento de Lula, Fernando Haddad foi o nome escolhido pelo PT para concorrer ao pleito de 2018. Entre suas propostas, destacam-se: estímulo às cooperativas de crédito e à inserção de novos bancos no cenário econômico nacional; investimento dos recursos do pré-sal em saúde e educação; interrupção de privatizações; isenção de imposto de renda para quem recebe até 5 salários mínimos; reforma tributária para reduzir os impostos dos mais pobres e compensar a queda de arrecadação cobrando dos mais ricos; compra de alimentos orgânicos para a merenda escolar em todo o Brasil; convênios entre as escolas federais e estaduais para melhorar o ensino médio nos estados, entre outras⁵.

Ainda que apresentados de forma sintetizada, é possível observar que os projetos políticos dos candidatos que disputaram o segundo turno das eleições presidenciais de 2018 eram bastante distintos, o que promoveu discussões acaloradas, sobretudo por seus apoiadores, nas redes sociais (com disseminação irrestrita de *fake News*, inclusive), aumentando ainda mais a

⁴ O plano de governo de Bolsonaro pode ser consultado integralmente em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

⁵ O plano de governo de Haddad pode ser consultado integralmente em: <https://drive.google.com/file/d/1e16Zqs4voXqzbfHVS9NNrppNwzLJE5x/view>. Acesso em: 20 mai. 2020

dicotomização do debate e criando um cenário maniqueísta, principalmente após a prisão de Lula: apoiar o PT (ou seu candidato) rapidamente converteu-se em uma associação direta com a defesa da corrupção, de ladrões que “extirpavam a nação, impedindo-a de prosperar”. Essa narrativa ganhou força e, associada a outros fatores, como a tentativa de assassinato sofrida por Bolsonaro, em Minas Gerais, criou um contexto favorável à sua eleição em 2018. Eleito o presidente do Brasil, é importante compreendermos como se constitui o campo no qual ele exerce seu poder, no caso, o político.

O termo “política”, derivado da palavra grega *pólis* – designativa de cidade e, por extensão, de tudo o que diz respeito ao espaço urbano – foi expandido graças à obra *Política*, de Aristóteles. Durante séculos, esse conceito foi empregado em trabalhos cujo objetivo era analisar as relações humanas em sua esfera de atuação mais legítima: a sociedade. Segundo Aristóteles (1998, p. 15):

É evidente que o Estado existe por natureza e que o homem é por natureza animal social e, mais do que todas as abelhas e todo animal vive em sociedade. Porque a natureza nada faz em vão: ora, só o homem, entre os animais, possui razão. A linguagem serve para demonstrar o útil e o danoso e, por isso também o justo e o injusto, o que é próprio dos homens a respeito dos outros animais: ter somente ele sentido do bem e do mal, do justo e do injusto.

O fato de o homem ser, como bem definiu Aristóteles, “um animal social”, implica que os vínculos estabelecidos entre os indivíduos em uma sociedade sejam atravessados por relações assimétricas de poder. Nesse sentido, a ação política ganha destaque por ordenar a vida social e estabelecer regras que assegurem o bem comum. Todavia, tais práticas somente são acolhidas quando partem de uma instância legitimada política e socialmente. (MARQUES SILVA, 2010)

O poder político, nesse contexto, pode ser entendido como uma relação social dicotômica de mando e obediência. Charaudeau (2008), ao identificar a complexidade relativa à questão do poder e da legitimidade política, defende que é possível reconhecer a interação, mediada pela linguagem, entre ação política, responsável por organizar as relações de força e de interesses que se estabelecem na sociedade; as instâncias, as partes implicadas nessas ações; e os valores, em nome dos quais a ação é realizada. Ainda, de acordo com Charaudeau (2008), é necessário à transformação da influência em “poder de ação” que o sujeito colocado na condição de dominado reconheça a

autoridade daquele que o domina, estabelecendo-se entre ambos uma relação de poder, a qual só pode ser realizada, pacificamente, quando a situação se reveste de um discurso ideológico que justifique a assimetria existente entre esses atores sociais. Assim, é fundamental aos objetivos deste trabalho que observemos como essa relação é forjada nos/pelos discursos de Jair Bolsonaro.

Durante a campanha eleitoral e nos pronunciamentos públicos que tem realizado como presidente da república, é relevante observar que, em parte do processo de construção da realidade sob sua perspectiva ideológica, Bolsonaro se apropria de valores pretensamente coletivos (como defesa da família a qualquer custo, por exemplo) “[...] em nome de um ideal supostamente compartilhado por certo número de indivíduos – mesmo se minoritário – que têm a necessidade de manter-se sob uma aparência de aprovação popular [...]” (CHARAUDEAU, 2008, p. 20), ou seja, trata-se de um simulacro por meio qual se forja uma realidade de aprovação e/ou que corrobore a narrativa criada pelo discurso do referido político. Essa relação é evidente, por exemplo, quando se observa que, apesar de recentemente haverem aumentado de forma alarmante os casos confirmados de covid-19 (com mais de 1.000 óbitos por dia no Brasil⁶) Bolsonaro vem se posicionando contrariamente a decisões de organismos nacionais e internacionais, como o próprio Ministério da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OMS), e ainda encontra apoio em um pequeno estrato da população (27%, segundo dados da Pesquisa XP/Ipespe⁷).

Um dos caminhos para compreendermos a motivação desse apoio encontra-se nos tipos de dominação definidos por Weber na obra **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva, originalmente publicada entre 1920 e 1921. Para esse autor: “A ‘dominação’, como conceito mais geral e sem referência a algum conteúdo concreto, é um dos elementos mais importantes da ação social. [...]. Todas as áreas da ação social, sem exceção, mostram-se profundamente influenciadas por complexos de dominação” (WEBER, 2004 [1920-1921], p. 187).

⁶ Dados disponíveis em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/22/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-22-de-maio.ghtml>. Acesso em: 24 mai. 2020.

⁷ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/pesquisas/aprovacao-de-bolsonaro-cai-4-pontos-depois-da-demissao-de-moro-diz-xp/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Ao tratar da dominação, o sociólogo alemão descreve três tipos legítimos: **1. carismática**, considerada uma forma primitiva de poder, anterior ao surgimento de leis, assenta-se sobre os valores pessoais do líder (o *ethos* para a retórica), caracterizado como um messias, profeta, herói ou demagogo, cujas ações são motivadas por sua vontade particular, prática comum em regimes totalitários. De modo geral, a dominação carismática, por ser instável, funda-se no autoritarismo, na constante manutenção e reafirmação das qualidades do líder, no cuidado que ele deve ter em parecer sempre mais carismático que seus apoiadores/apóstolos, a fim de evitar amotinamentos ou o surgimento de novas lideranças mais carismáticas que possam colocar em xeque a legitimidade de seu poder. Em síntese, quando se trata de dominação carismática: “A obediência a uma pessoa se dá devido às suas qualidades pessoais. [...] Não há carreiras e não é requerida formação profissional por parte do “portador” do carisma e de seus ajudantes.” (WILD, s/d)⁸. **2. tradicional**, apoiada fundamentalmente em valores da tradição (como a família), entendida como a instituição social mais forte e, amiúde, incontestável. A administração da sociedade ocorre de forma patriarcal (representada por um chefe soberano, pai de família) e com base em fidelidades, não em leis, realizada por pessoas do círculo próximo ao líder, de modo a estreitar as relações entre as esferas pública e privada. “Na dominação tradicional, não existe nada, além da própria tradição, para reger a conduta das pessoas, se por um lado o senhor é limitado pela tradição, por outro, naquilo que ela não especifica, ele pode decidir à vontade, de acordo com seus princípios [...]”⁹. **3. legal**, aquele que ocupa o lugar de poder deve exercê-lo, conforme as prerrogativas dos estatutos, das leis, assim a obediência se descentra da figura do líder e assenta-se nas regras, as quais determinam a quem e com que extensão se deve obedecer. Trata-se de um tipo de poder mais estável porque está fundado em normas que são criadas e modificados sob amparo legal.

Ainda na obra de 1921-1992, Weber defende que a dominação é um tipo especial de poder, no sentido de que ela tem a capacidade de impor a

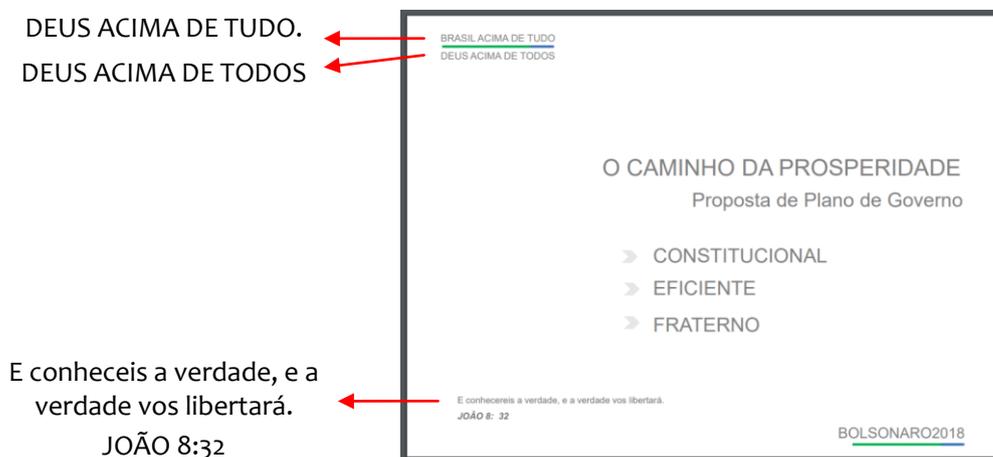
⁸ Não nos é possível localizar cada referência na página uma vez que o documento encontra-se em formato HTML.

⁹ FRAGA, Vitor Galvão. **Os três tipos de dominação legítima de Max Weber**. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/25863/os-tres-tipos-de-dominacao-legitima-de-max-weber#_ftn1. Acesso em: 20 mai. 2020.

terceiros a vontade própria (do líder), entanto, considerando as particularidades de uma sociedade como a brasileira, essa vontade precisa ser discursivizada como coletiva e estar (ainda que aparentemente) atrelada a valores democráticos para ser aceita. Assim, o auditório a quem se destinam discursos com essa característica deve ser persuadido de modo a reconhecer no político uma autoridade capaz de realizar aquilo que propõe em nome da comunidade, estabelecendo-se, pois, uma relação assimétrica de poder em que as partes “mantêm entre si relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social” (CHARAUDEAU, 2008, p. 17).

O vínculo social a que Charaudeau (2008) faz referência funda-se em acordos, tácitos em alguns casos, segundo os quais o representante político reveste-se de certa autoridade e os cidadãos alienam-se de alguns direitos, como o de decisão sobre o destino do orçamento público, por exemplo, que passam a ser exercidos por um corpo especializado de ministros e secretários definindo pelo líder, em consonância com critérios que sejam convenientes a seu projeto de governo. Tal concepção de poder político “resulta dialeticamente de dois componentes da atividade humana: o do *debate de ideias* no vasto campo do espaço público, lugar onde se trocam opiniões; o do *fazer político* no campo mais restrito do espaço político onde se tomam decisões e se instituem atos” (CHARAUDEAU, 2008, p. 22, itálicos do autor). Nesse sentido, é importante considerar que essas duas instâncias legitimam-se mutuamente e ambas se definem por relações de força intermediadas pela linguagem e pela ação. No âmbito do debate das ideias, há o predomínio da linguagem, constituindo-se, por excelência, como arena de lutas discursivas em que estratégias como manipulações, ameaças e promessas são recorrentes no processo de conquista da legitimidade das opiniões dos oponentes. Por sua vez, o fazer político refere-se ao exercício do poder por meio da ação, de modo a assegurar que os cidadãos reconheçam-na como legítima e compreendam que não a respeitar/obedecer implica sanções. Em síntese: “A palavra política deve se debater entre uma *verdade do dizer* e uma *verdade do fazer*, uma verdade da ação que se manifesta por meio de uma palavra de decisão e uma verdade da discussão que se manifesta mediante uma palavra de persuasão (ordem da razão) e/ou sedução (ordem da paixão)” (CHARAUDEAU, 2008, p. 23, itálicos do autor).

Figura 1 – Capa do Plano de Governo de Jair Bolsonaro, 2018.



Disponível em: <https://bit.ly/2ZtafTY>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Preliminarmente, sem nos aprofundarmos nas análises, é possível afirmar que o *modus operandi* de Bolsonaro permite identificá-lo como líder cuja dominação oscila entre a carismática e a tradicional. Para além da coincidência entre seu codinome (Messias) e o *ethos* de messias¹⁰ que ele construiu ao longo da campanha eleitoral (principalmente), com uma clara associação de seu plano de governo ao discurso religioso – como se observa nos elementos destacados na Figura 1 – em seus discursos, Bolsonaro tem apelado frequentemente a estratégias de patemização e, sobretudo, de construção de inimigos que o impediriam de agir como benemérito da nação, conforme atestam, a título de exemplo, os excertos a seguir:

[1] “Sabiam do problema do governador [do Rio de Janeiro, Wilson Witzel], que queria minha cabeça a todo custo. Que o objetivo dele é ser presidente da República, né? E para isso tinha que destruir a mim e a minha família. O tempo todo vivendo sob tensão. Possibilidade de busca e apreensão na casa de filho meu, onde provas seriam plantadas. Levantei, graças a Deus tenho amigos policiais civis e policiais militares no Rio de Janeiro, o que estava sendo armado para cima de mim. ‘Moro, eu não quero que me blinde. Mas você tem a missão de não deixar eu ser chantageado’. Nunca tive sucesso para nada”¹¹.

[2] “Sabia que não seria fácil. Uma coisa é você admirar uma pessoa. A outra é conviver com ela, trabalhar com ela. Hoje pela manhã, por coincidência,

¹⁰ Trataremos do *ethos* na seção 2. “O brasileiro tem que ser estudado”: subsídios epistemológicos para a compreensão da realidade forjada.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/22/bolsonaro-diz-em-entrevista-que-governador-do-rio-wilson-witzel-queria-a-cabeca-dele.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2020.

tomando café com alguns parlamentares, eu lhes disse: ‘Hoje vocês conhecerão aquela pessoa que tem um compromisso consigo próprio, com seu ego, e não com o Brasil’. O que eu tenho ao meu lado, e sempre tive, foi o povo brasileiro. Hoje, essa pessoa vai buscar uma maneira de botar uma cunha entre eu (sic) e o povo brasileiro. Isso aconteceu há poucas horas.”¹²

[3] “Essa imprensa lixo chamada Globo. Ou melhor, lixo dá para ser reciclado. Globo nem lixo é, porque não pode ser reciclada.”¹³

Os fragmentos supracitados explicitam que, em diferentes discursos, Bolsonaro recorre à mesma estratégia: evoca um elemento que, em sua narrativa, assume o papel de inimigo, seja um líder político, uma emissora de televisão ou um ex-aliado político (Sérgio Moro, no caso) que se convertem rapidamente em desafetos à proporção que o contrariam ou expõem fatos que comprometam sua imagem. Ademais, apela às emoções do auditório, em [1], ao justificar suas ações como forma de proteger o filho e quando agradece a Deus pelos amigos que tem; em [2], ao afirmar que “Sabia que não seria fácil” [a relação com Sérgio Moro] e também em “Hoje, essa pessoa vai buscar uma maneira de botar uma cunha entre eu e o povo brasileiro.”; em [3], a forma como ele se refere à Globo: “Essa imprensa lixo chamada Globo.” Desse modo, constroem-se discursivamente desafetos políticos que atribuem força à imagem que Bolsonaro deseja manter de si mesmo: um líder em luta incessante contra o mal: um adversário político que deseja o seu fracasso, um ex-aliado “traidor do Brasil” e a imprensa, respectivamente.

Embora tenhamos reconhecido que, de forma generalizada, a dominação praticada por Bolsonaro esteja em uma região fronteira entre a carismática e a tradicional, entendemos, que, no *corpus* selecionado para a realização deste trabalho, destaca-se a carismática. Assim, em consonância com a teoria weberiana, considerando que a dominação carismática é frágil porque se funda nas características pessoais do líder, é necessário a Bolsonaro reforçá-la constante e publicamente a fim de reafirmar a seus apoiadores que, de fato, o lugar de “predestinado” ocupado por ele requer muitos esforços e lutas frequentes contra aqueles que não desejam a prosperidade dos “cidadãos de bem”, para usarmos termos do discurso bolsonarista.

¹² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/24/leia-integra-do-discurso-de-bolsonaro-apos-demissao-de-moro.htm>. Acesso em: 20 mai. 2020.

¹³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52553647>. Acesso em: 20 mai. 2020.

Para Weber (2004 [1920-1921]), a dominação carismática é aquela que se exerce em função da virtude de um indivíduo que desperta em seus seguidores (ou súditos) uma devoção afetiva, oriunda de capacidades mágicas, heroísmo, poder do espírito e do discurso. Nesse sentido, “carisma” deve ser compreendido fora de seu uso corrente, já que, na perspectiva empregada pelo autor, ele está associado à ideia de que um líder deve se fazer crível. A associação de domínio carismático é de caráter comunitário, sendo aquele que ordena o “chefe”. Não há, nessa concepção, o conceito racional de competência, nem o de Estado e de privilégio, sendo o “chefe” seguido pelos seus “discípulos” em função de seu carisma e de suas vocações pessoais. O sempre novo, o extracotidiano, o inaudito e o arrebatamento emotivo que esse tipo de liderança provoca constituem a força de devoção pessoal dos seguidores. A autoridade carismática é preconizada por Max Weber (2004 [1920-1921]) como uma das grandes forças revolucionárias da História. Desse modo, associar-se à figura de líder carismático possibilita a construção discursiva da realidade empreendida por Bolsonaro, pois, conforme destaca Carvalho (1999, p. 10-11):

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também – e é o que me interessa – por símbolos, alegorias, rituais, mitos. [...] Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas. A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas.

A manipulação do imaginário social é imprescindível em situações nas quais se busca legitimar um regime político fundamentado em questões ideológicas (embora esse seja um expediente amplamente rechaçado por Bolsonaro e seus apoiadores). A partir da manipulação de ideologias é que se constroem imagens capazes de definir paradigmas de comportamento e desencadear um processo de unidade social centrada no reconhecimento de uma autoridade carismaticamente edificada, valores estes reforçados pelas estratégias argumentativas levadas a termo nos discursos do líder político.

2. “O brasileiro tem que ser estudado”: subsídios epistemológicos para a compreensão da realidade forjada

Ao nos debruçarmos sobre os pronunciamentos de Bolsonaro para identificar relações profundas entre a argumentação e seu êxito em termos de persuasão, consideramos relevante assumirmos uma postura interdisciplinar de análise e, assim, recrutarmos teorias que nos amparem na construção de um quadro de referência coerente com nossos objetivos.

Começamos pela Análise Crítica do Discurso, cujo escopo consiste em identificar e denunciar abusos de poder. Em ACD, os discursos são tomados sempre como formas de interação situada, ou seja, como práticas sociais que sofrem coerções de ordem política, social, histórica e cultural. Assim, segundo Marques Silva (2018, p. 125):

A Análise Crítica do Discurso destaca-se entre as atuais propostas de investigação no âmbito dos estudos do discurso por apresentar como um de seus pilares a multidisciplinaridade na abordagem dos fenômenos discursivos. Nesse sentido, no intrincado processo de análise e compreensão dos discursos, agregam-se conhecimentos oriundos de distintos campos do saber, não exclusivamente circunscritos aos estudos da linguagem.

Desse modo, no que concerne aos estudos do discurso, nossa perspectiva parte da compreensão de que o uso da linguagem constitui uma prática social e uma ação sócio-historicamente situada, responsável, neste caso, em específico, pelo forjamento de realidades, e, como corolário, de sistemas de conhecimentos e de crenças. Nesse processo, a linguagem atende a demandas sociais e cognitivas, criando, por meio de símbolos linguísticos, cultural e socialmente constituídos, formas de representação cognitiva. Ademais, o uso linguístico incorpora perspectivas particulares acerca do objeto analisado, o que implica também compreensões específicas do mundo discursivizado relacionadas a distintas formas de produção e disseminação de conhecimento.

Apresentadas essas observações iniciais, salientamos a preocupação em investigar as práticas sociais e as ideologias presentes nos discursos, mediadas fundamentalmente pela cognição. Nesse sentido, os pressupostos sobre os quais se funda a ACD, como modelo teórico-metodológico, possibilitam o mapeamento das relações entre a performance cognitiva e os recursos

linguísticos utilizados por Bolsonaro e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere (MARQUES SILVA, 2018).

O segundo fundamento teórico ao qual recorreremos para a consecução de nossas análises refere-se à construção dos objetos do discurso por meio dos processos de referenciação. De acordo com Marques Silva (2018, p. 161), os indivíduos, em sua tentativa de criar um universo referencial que indique ações, sentimentos, lugares, estados de espírito, pessoas, acontecimentos etc., estabelecem suas convicções e revelam o lugar discursivo que ocupam e a partir do qual enunciam seus discursos. Nessa mesma direção, Marcuschi (2007, p. 141) argumenta que “não se pretende negar o valor referencial da língua e sim de rever a maneira como se dá esse processo de referenciação. O sujeito não é apenas enunciativo e sim também social e nesta ação social situada ele instaura e diz o mundo”.

Com base no que postula Marcuschi (2007), depreendemos que a relação entre as “coisas do mundo” e sua discursivização não ocorre de forma transparente, direta ou objetiva e podemos, inclusive, evocar a dicotomia saussureana sobre a arbitrariedade do signo linguístico para a compreensão de que essa relação não é, nem poderia ser, inequívoca. Subjacente a ela, estão as relações de poder, as ideologias e os processos cognitivos, que atuam de maneira decisiva no modo como as “coisas do mundo” são apreendidas nas práticas discursivas e, posteriormente, convertidas em “objetos de discurso.” Desse modo, todo ato de nomeação das coisas do mundo é, por sua natureza constitutiva, ideológico e limitado, pois incide sobre apenas um aspecto do objeto, operando sobre ele uma categorização que seja relevante para o projeto de dizer do enunciador. Trata-se, por conseguinte, de um processo de construção de objetos de discurso, responsável pela ênfase de determinadas características do objeto construído, o que revela não apenas uma estratégia argumentativa do enunciador, mas também quais são os valores e crenças implicadas nessa construção.

O terceiro elemento de nosso aporte refere-se à argumentação. Partimos do princípio de que a construção de sentido e a eficiência dos argumentos necessitam da existência, ainda que parcial, de valores, crenças e referências comuns entre os envolvidos no processo comunicativo. Assim, o poder de persuasão de um argumento tende a ser proporcionalmente equivalente ao grau de afinidade existente entre as ideias apresentadas pelo

orador e aquelas em que o auditório acredita, pois, dessa forma, haverá menos assimetrias em relação aos sistemas doxológicos de ambos. Nesse sentido, não se pode desprezar que o ato linguístico, os procedimentos de construção de referências no discurso, por meio dos quais a argumentação se enuncia, e as palavras se transformam em ação, ou seja, assumem a função “fazer-fazer”.

No processo de convencimento ou de persuasão de seu auditório, o orador deve, como já apontamos, organizar seu discurso em torno de provas que o torne crível, coerente e menos suscetível à contra-argumentação. Assim, de posse do conhecimento dos valores aceitos em dada comunidade, compete ao orador – o líder político nesse caso – trazer para seu discurso elementos afinados ao sistema doxológico da audiência e, para isso, pode se valer de estratégias como a patemização e o apelo ao próprio *ethos*, como provas. Nesse sentido, observamos que, nos discursos políticos, é necessário ao orador fazer valer seu ponto de vista como um imperativo à aquisição e/ou à manutenção do poder e, conseqüentemente, como possibilidade de concretização de seus projetos.

No caso dos discursos de Bolsonaro, de modo generalizado, observa-se a construção de um tipo de *ethos*, bastante explorado por políticos populistas¹⁴, que consiste em, discursivamente, criar uma imagem de si que se associe e, mais do que isso, que se confunda, com a de um líder predestinado, um messias, aquele que combate heroicamente todas as mazelas de que sofre o povo, conforme se observa, além do excerto [1], nos trechos destacados nos fragmentos a seguir, extraídos do discurso pronunciado pelo presidente em 25 de março de 2020:

[4] Desde quando resgatamos nossos irmãos em Wuhan, na China, em uma operação coordenada pelos ministérios da Defesa e das Relações Exteriores, surgiu para nós um sinal amarelo. Começamos a nos preparar para enfrentar o coronavírus, pois sabíamos que mais cedo ou mais tarde ele chegaria ao Brasil.

[5] [...] tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria.

[6] Sem pânico ou histeria, como venho falando desde o início, venceremos o vírus e nos orgulharemos de estar vivendo neste novo Brasil, que tem tudo, sim,

¹⁴ Sobre a construção do *ethos* em discurso político populista, cf. **A imagem por trás do mito: estratégias discursivas e construção do *ethos* no discurso político presidencial**. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-14092011-133813/pt-br.php>. Acesso em: 28 mai. 2020.

para ser uma grande Nação. Estamos juntos, cada vez mais unidos, Deus abençoe nossa pátria querida.

O excerto [6], em particular, permite-nos destacar uma característica importante dos pronunciamentos de Bolsonaro: o amalgamento entre o discurso político e o religioso, o qual, além de corroborar traços da dominação carismática, também justifica, conforme apontado por Ajzenman, Cavalcanti e Da Mata (2020), o número expressivo de evangélicos apoiadores do presidente desde o período de campanha eleitoral, cerca de 70% nessa faixa da população.

3. “E daí? Não sou coveiro”: estratégias discursivo-argumentativas de construção da realidade

Segundo dados do Ministério da Saúde¹⁵, o primeiro caso de covid-19, no Brasil, foi registrado em 26 de fevereiro, em São Paulo, e, desde então, o presidente vem se pronunciando acerca dos casos e dos impactos da doença na economia, principalmente. Para a consecução das análises, observamos, sob uma perspectiva cronológica, trechos de pronunciamentos públicos (entrevistas diárias, discursos oficiais em redes de televisão e postagens no Twitter) realizados entre 06 de março e 20 de maio de 2020, de modo a identificar as estratégias utilizadas por Bolsonaro para construir discursivamente o objeto do discurso “covid-19” e as implicações desse expediente na formulação de conhecimentos acerca do coronavírus.

Na obra **Simulacro e simulações**, Baudrillard alerta-nos de que, em um contexto de hiper-realidade, não haveria espaço para o real nem para a verdade, já que ela estaria marcada pela liquidação de todos os referenciais, com a inevitável ressurreição artificial dos sistemas de signos, os quais estariam a serviço da substituição do real por sua simulação impessoal e desterritorializada, ou seja, haveria a construção de um simulacro aplicável a qualquer indivíduo independentemente do local onde ele esteja, volatilizando, assim, toda e qualquer singularidade. Nesse sentido, entendemos que os discursos políticos, dada sua natureza de editar a realidade conforme a ideologia e os objetivos pragmáticos (em termos de adesão às teses postuladas) daquele que o pronunciam, procedem a acabamentos dessa

¹⁵ Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 20 mai. 2020.

realidade por meio da construção de simulacros, da manipulação de signos e de valores que lhes façam parecer (e ser) sempre a melhor (quando não a única) alternativa para a conquista do bem-estar social.

3.1 “É só uma gripezinha”: presunções sobre o desconhecido

Em conformidade com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999 [1958]), compreendemos que o objetivo fundamental de toda argumentação eficaz consiste em aumentar a intensidade da adesão dos ouvintes às teses postas em discussão, de modo a desencadear neles a ação pretendida pelo orador. Nesse sentido, **ação** é um termo-chave para compreendermos o êxito dos discursos de Jair Bolsonaro no sentido de persuadir seus apoiadores de que o coronavírus não é grave problema com o qual devam se preocupar a ponto de permanecerem isolados.

[7] Nos últimos meses, surgiu um vírus novo. Não há motivo para pânico. (Pronunciamento de 06 mar. 2020)

[8] Obviamente, temos no momento uma crise, uma pequena crise, ou, no meu entender, muito mais fantasia a questão do coronavírus, que não é isso tudo que a grande mídia propala ou propaga pelo mundo todo. (Pronunciamento de 10 mar. 2020)

[9] Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, não, tá ok? (Pronunciamento de 20 mar. 2020)

[10] No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho [...]. (Pronunciamento de 24 mar. 2020)

Observando os elementos destacados nos excertos acima, podemos reconstituir o processo de construção do objeto de discurso “covid-19”. Inicialmente a doença é referida de forma metonímica, por meio do agente causador, o qual é concebido genericamente como um “vírus novo”, em [7]. Nesse sentido, a indefinição pode ser reconhecida como estratégica por deslocar o conhecimento sobre a doença para o âmbito das presunções. Uma vez que se trata de um evento inédito, pouco ainda se sabia sobre a gravidade do coronavírus, portanto, o presidente presumiu que não haveria “motivo para pânico”. Assim, atenuando-se a importância a ser dada ao problema por meio de presunções, Bolsonaro, como se observa nos demais excertos,

recorre a eufemismos para reforçar a adesão à tese de que não se trata de uma doença grave: em [9] “Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, não, tá ok?” e em [10] “[...] não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho [...].”

Vale destacar que, em [8], a covid-19 passa a pertencer ao conjunto de crises que marcam o governo, no entanto, com uma especificidade, trata-se de “uma pequena crise, ou, no meu entender, muito mais fantasia a questão do coronavírus, que não é isso tudo que a grande mídia propala ou propaga pelo mundo todo.”. Desse modo, compreendemos que os eufemismos, nesses pronunciamentos de Bolsonaro, funcionam como uma estrutura de definição retórica para o que é desconhecido. Nos casos observados, é possível reconhecer que ele se vale dessa estrutura de definição não para fornecer o sentido do termo em causa, mas para enfatizar certos aspectos de uma realidade que ele projeta/simula em relação à doença e seus desdobramentos no cenário nacional.

Além disso, os eufemismos desviam o foco da importância do problema, por meio de analogias que constroem o novo coronavírus como algo já conhecido (“resfriadinho”, “gripezinha”) e para o qual já existem procedimentos médicos de prevenção e tratamento. Cabe salientar, ainda, que o emprego de formas diminutivas dos referidos termos também concorre para a mitigação da importância sobre a doença, estabelecendo, assim, um enquadramento discursivo que permite ao auditório caracterizar o desconhecido como familiar e, por conseguinte, preocupar-se menos em prevenir-se contra ele.

Essa é uma estratégia retórica de construção de objeto de discurso fundada, a um só tempo, tanto nos eufemismos quanto em analogias, as quais permitem a transferência para o novo de características do já conhecido com base em uma intersecção semântica. Por meio desses procedimentos retórico-discursivos, a covid-19 assume, nos pronunciamentos de Bolsonaro, o *status* de uma doença similar a gripes e resfriados, já conhecidos pelos brasileiros. Da perspectiva da argumentação, o desconhecido é convertido em ordinário e, conseqüentemente, cria, no interior dessa comunidade epistêmica, um novo conhecimento (não necessariamente científico) sobre os termos

“coronavírus” e “covid-19”, favorecendo os processos de persuasão e de construção da realidade empreendidos por Bolsonaro.

3.2 “Tá com medinho de pegar o vírus?”: a covid-19 como mais um inimigo a combater

De modo geral, Bolsonaro demonstra conceber os momentos de pronunciamento público como de confronto, conforme ilustra a seleção lexical utilizada por ele nos fragmentos a seguir:

[11] O vírus está aí vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como um homem, pô, não como moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade, é a vida. Todos nós iremos morrer um dia. (Pronunciamento de 29 mar. 2020)

[12] Sempre afirmei que tínhamos dois problemas a resolver: o vírus e o desemprego que deveriam ser tratados simultaneamente. (Pronunciamento de 08 abr. 2020)

[13] Lamentavelmente, veio um vírus aí, todo mundo tá sofrendo, o mundo está sofrendo. Nós estamos sofrendo com mortes aqui, mas nós temos que enfrentar isso aí. (Pronunciamento de 06 mai. 2020)

Além de haver sido associado a um conhecimento compartilhado por meio da analogia: a covid-19 é como uma “gripezinha”, Bolsonaro também insere esse objeto do discurso no âmbito das lutas que deve empreender para garantir o bem-estar social. Fundamentando-se na associação metafórica recorrente nos discursos políticos: “política é guerra”, a doença e o vírus que a causa passam a ser concebidos como “inimigos”. Assim, o espaço público converte-se em arena de batalha e compete ao presidente lutar, discursivamente, contra eles.

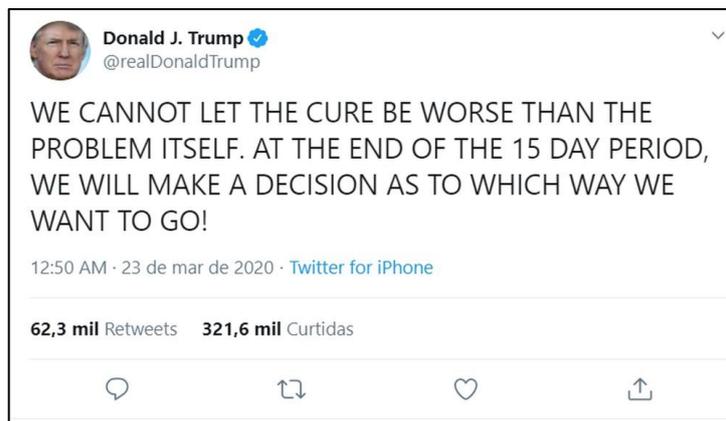
A covid-19, reduzida ao vírus, é introduzida, em [11], como inimigo que deve ser enfrentado por um indivíduo que aja como “homem”. Nesse sentido, Bolsonaro apela para a *doxa* de seu auditório, mobilizando valores presumidos, tais como força, coragem, altivez, determinação, entre outros, os quais, de acordo com o senso comum, estariam tradicionalmente associados à figura masculina, de um homem adulto e responsável, em oposição à de um “moleque”, que, em situações informais, indica sujeitos irresponsáveis e, por extensão, que fogem à luta.

Em [12], o “vírus” é colocado no mesmo plano de gravidade que o “desemprego”, revelando a dicotomia bastante discutível relacionada às

estratégias de combate ao coronavírus, que consistem em opor o isolamento social à preservação dos empregos daqueles que o fizerem. Em síntese: promoveu-se uma relação dialética entre salvar vidas e preservar a economia do país.

Cabe destacar, também, que é pública a admiração que Bolsonaro devota a Donald Trump, e isso se revela não apenas no alinhamento ideológico, mas, sobretudo, no modo como o primeiro emula o segundo na condução de algumas políticas públicas, como é o caso do combate ao coronavírus. Com base no tuíte a seguir, é possível reconhecer a mimese que Bolsonaro faz em relação ao discurso do presidente dos Estados Unidos nesse sentido. Em 23 de março, Donald Trump fez a seguinte publicação no Twitter:

Figura 1 - Tuíte de Trump de 23/03/2020

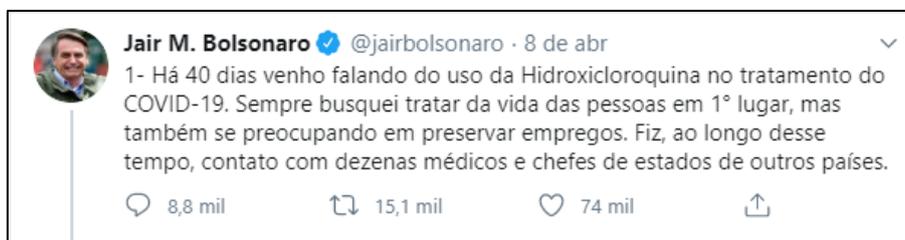


Disponível em: <https://twitter.com/realDonaldTrump>. Acesso em: 20 mai. 2020.¹⁶

Na sequência, no pronunciamento realizado em 24 de março, Bolsonaro afirma: “Brigar para que não venha desemprego como efeito colateral. Aí vai complicar mais ainda, a cura ficar pior que a doença em si”, posicionamento reforçado pela publicação de 8 de abril no Twitter:

¹⁶ Tradução nossa: Não podemos deixar que a cura seja pior que o problema em si. Ao final do período de 15 dias, tomaremos uma decisão sobre o caminho que queremos seguir.

Figura 2 - Tuíte de Bolsonaro de 08/04/2020



Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro>. Acesso em: 14 mai. 2020.

O vírus, assim, presentifica-se nos pronunciamentos como um inimigo que deve ser combatido porque impede as pessoas de viverem e de preservarem seus empregos, no entanto, destaca-se o fato de que Bolsonaro, em situações como as descritas nos excertos analisados, vale-se majoritariamente de um “nós” de referência indefinida (ele e os ministros, ele e os governadores, ele e o auditório...) e, nesse caso, entendemos se tratar de uma estratégia crucial à argumentação, pois permite a ele definir um campo de luta entre um “nós” coletivo frente a um “ele” desconhecido, como ilustrado em [13] “nós temos que enfrentar isso aí.”. Assim, o uso de primeira pessoa do plural retira dele a responsabilidade exclusiva de combater o coronavírus. Não definir ao certo quem deve responder pela solução do problema permite ao orador proceder a deslocamentos – que o eximem de responsabilidade – como os que se verificam nas passagens destacadas nos seguintes fragmentos:

[14] Mas ainda o número de pessoas que morreram de H1 N1 no ano passado foi na ordem de 800 pessoas. A previsão é não chegar a essa quantidade de óbitos no tocante ao coronavírus. Espero que não queiram me culpar lá na frente pela quantidade de milhões e milhões de desempregados na minha pessoa, e digo mais: brevemente o povo saberá que foi enganado por esses governadores e por grande parte da mídia nesta questão do coronavírus. (Pronunciamento de 22 mar. 2020)

[15] O Supremo decidiu que quem decide essas questões são os governadores e prefeitos então cobrem deles. Eles têm que responder. Vocês não vão botar no meu colo essa conta. (Pronunciamento de 29 abr. 2020)

Observa-se que a construção discursiva da covid-19 como um inimigo cria uma cadeia de equivalências semânticas a qual, apoiada em valores presumidos, justifica a Bolsonaro reconhecer a necessidade de combatê-lo energeticamente (“como um homem”), mas sem se responsabilizar por isso, já

que o agente da luta está diluído no uso de um “nós” coletivo, que, ambíguo, converte-se em uma lacuna preenchível do modo como cada indivíduo desejar, conforme seus valores e suas crenças.

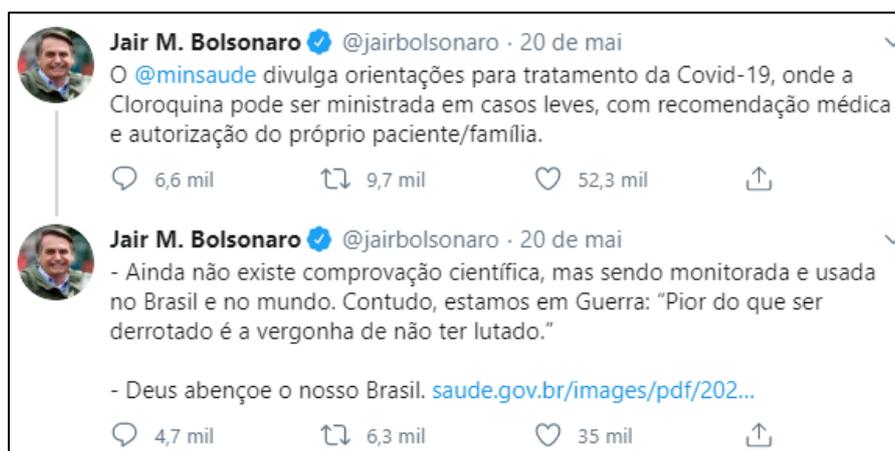
3.3 “Todos nós iremos morrer um dia”: cloroquina – a nova aliada no combate a “tudo isso que está aí”

Por fim, no processo de construção do objeto de discurso covid-19, após defini-lo, identificar quem são os responsáveis por combatê-lo, Bolsonaro, em conformidade com a estratégia de eufemização, apresenta um tratamento o qual, segundo ele, garantiria a cura da doença, mesmo sem haver comprovação científica de seus resultados, como ele mesmo reconhece em um de seus pronunciamentos: “Ainda não existe remédio contra ele [o coronavírus] com eficiência cientificamente comprovada”. (Pronunciamento de 31 mar. 2020)

[16] Agora há pouco, os profissionais do Hospital Albert Einstein me informaram que iniciaram um protocolo de pesquisa para avaliar a eficácia da cloroquina nos pacientes com covid-19. (Pronunciamento de 21 mar. 2020)

[17] Aquele remédio lá, hidroxicloroquina, tá dando certo em tudo quanto é lugar. Um estudo francês chegou para mim agora. Eu não sou médico, não. Chegou agora. (Pronunciamento de 29 mar. 2020)

Figura 3 - Tuítes de Bolsonaro sobre o uso cloroquina no tratamento de covid-19



Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Como líder político, espera-se que Bolsonaro (com o suporte de equipe especializada) atue no sentido de indicar à população quais procedimentos devem ser adotados para combater o inimigo. Desse modo, ainda que não tenha certeza, é preciso simular tê-la, sob o risco de comprometer seu *ethos*. Nesse sentido, a sequência de tuítes apresentada na Figura 2 indica que o presidente reconhece que o uso de cloroquina não é seguro, já que não há comprovação científica de seus benefícios.

Além disso, o desconhecimento de Bolsonaro quanto à eficácia daquilo que propõe como solução para o problema é reforçado pela tentativa de se valer de um argumento de autoridade, como em [16]: “[...] os profissionais do Hospital Albert Einstein me informaram que iniciaram um protocolo de pesquisa [...]”. Em tese, aludir à autoridade de um hospital renomado de São Paulo seria suficiente para fortalecer o argumento do presidente em relação ao uso da cloroquina, todavia, como se observa no que ele enuncia em [17]: “Aquele remédio lá, hidroxicloroquina tá dando certo em tudo quanto é lugar.”, as marcas de oralidade “lá” e “em tudo quanto é lugar”, indicam que o orador, dada a imprecisão lexical dos termos que constroem referências irre recuperáveis pelo contexto, tem pouco conhecimento sobre o medicamento, seus usos, bem como sobre sua eficácia no tratamento de covid-19.

Desse modo, a cloroquina converte-se, discursivamente, na única solução possível, uma vez que não se apresentam outras, para pôr termo aos problemas causados pelo novo inimigo da pátria.

Considerações finais

Forjar uma realidade alternativa, que esteja em conformidade com projetos políticos daqueles que ocupam posições de poder, é crucial para garantir a adesão e o apoio popular. Nesse sentido, identificamos que os pronunciamentos de Bolsonaro procedem a acabamentos da realidade, que lhe permitirem elaborar imaginários a partir dos quais ele dá forma a seus inimigos políticos.

Relativamente à construção do objeto de discurso covid-19, observamos que o presidente recorre, inicialmente, à estratégia retórica da eufemização associada a analogias, como forma de criar um novo conhecimento acerca da

doença, associando-a a gripes e resfriados. Assim, por meio de simplificações, a covid-19 passa a ser enquadrada no rol de enfermidades conhecidas e para as quais já existem protocolos de cuidado. Há, portanto, uma redução da gravidade do problema, que se justifica, nesse caso, pela falta de conhecimentos – teóricos e práticos – sobre ele.

Na sequência, a covid-19 é discursivamente construída como mais um inimigo a ser combatido no universo da arena política. Novamente a doença é enquadrada no âmbito do já conhecido pela audiência por meio de metonimização (reduzida ao vírus) e de estruturas comparativas: ela é um problema como o é o desemprego e ambos devem ser enfrentados. Estrategicamente, em pronunciamentos cujo tema relaciona-se ao combate ao coronavírus, Bolsonaro recorre ao uso de um pronome “nós”, superficialmente homogêneo, de forma a tornar difusa a referência ao(s) agente(s) responsável(is) pela ação, o que lhe permite, em alguns momentos, eximir-se dessa tarefa.

Uma vez que o inimigo se tornou conhecido e as estratégias de combate foram determinadas, foi necessário definir as armas a serem utilizadas contra ele: a cloroquina e a hidroxicloroquina. Todavia, esse não é um procedimento chancelado por estudos científicos em termos de eficiência e, por isso, ainda há severas oposições a ele, sobretudo da comunidade médica, que tem destacado os riscos à vida do uso desses medicamentos nos casos de covid-19.

Por conseguinte, como parte da estratégia de legitimação do poder por líderes que exercem dominação carismática consiste na manutenção constante dos predicados que os fazem notáveis, Bolsonaro trata de construir, em seus pronunciamentos – como eventos sócio-historicamente situados – , um simulacro, uma versão da realidade sobre a covid-19 e seus desdobramentos econômicos e sociais de modo a compartilhar um paradigma comum com sua audiência, favorecendo, assim, seu projeto de dizer e suas ações como líder político que, como “mito”, ocupa um lugar para o qual foi escolhido e de onde, como “messias”, atua contra “tudo isso aí”.

Fontes

BBC Brasil: **As declarações de Bolsonaro na crise do coronavírus**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDJQf-QEtF4>. Acesso em: 14 de mai. 2020.

Estadão. **Bolsonaro e o coronavírus**: veja falas do presidente sobre a pandemia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T_kl-EMGkOw. Acesso em: 14 mai. 2020.

Twitter. Jair M. Bolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro>. Acesso em: 14 mai. 2020.

UOL. **Leia o pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro na íntegra**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Roberto Leal Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AJZENMAN, Nicolás; CAVALCANTI, Tiago; DA MATA, Daniel. More than words: leaders' speech and risky behavior during a pandemic. **Social Science Research Network**. 2020. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3582908>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BAUDILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Tradução: Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

CARVALHO, José Murilo. **Formação das almas**: o imaginário da República do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução: Dílson Ferreira da Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

FRAGA, Vitor Galvão. Os três tipos de dominação legítima de Max Weber. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 18, n. 3791, 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25863>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARQUES SILVA, Alexandre. **A imagem por trás do mito**: estratégias discursivas e construção do ethos no discurso político presidencial. 2010. Dissertação (Mestrado

em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

MARQUES SILVA, Alexandre. **Há'u Timoroan**: a construção discursiva das identidades leste-timorenses. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1958].

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: Imprensa Nacional, 2004.

WILD, Bianca. **Os tipos de dominação segundo Max Weber**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4517244/mod_resource/content/5/Wild_Os%20Tipos%20de%20Domina%C3%A7%C3%A3o%20segundo%20Max%20Weber.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

MARQUES SILVA, Alexandre. (Não) é só uma gripezinha: argumentação e realidade forjada nos pronunciamentos de Jair Bolsonaro sobre a covid-19. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 4-28, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2736>.

O uso avaliativo de narrativas breves na fala argumentativa dos participantes de uma audiência de conciliação no PROCON

Alice Silva Muller

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil.
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

 lice_vrb@hotmail.com

 orcid.org/0000-0001-7532-9861

Amitza Torres Vieira

Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil.

 amitzatv@yahoo.com.br

 orcid.org/0000-0002-3641-303X

Resumo: Este estudo objetiva investigar o uso avaliativo de micronarrativas na fala argumentativa de participantes de uma audiência de conciliação no PROCON. A metodologia é qualitativa e interpretativa (DENZIN, LINCOLN, 2006) e os dados foram transcritos seguindo o modelo Jefferson (LODER, 2008). Para análise, recorreremos ao aporte teórico sobre micronarrativas (RIESSMAN, 2001; BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, BIAR, 2015), argumentação interacional (SCHIFFRIN, 1987) e avaliação (LINDE, 1997; SHI-XU, 2000). Narrativas breves são histórias curtas, com tópicos específicos, organizadas em torno de personagens, cenários e enredo (RIESSMAN, 2001). As sequências argumentativas foram identificadas conforme Schiffrin (1987), considerando as partes centrais: posição, disputa, sustentação. Para Linde (1997), a avaliação reflete valores sociais no discurso, indicando o que o locutor reproduz e assume. Nas micronarrativas apresentadas, a avaliação acontece em processo inferencial alcançado pela objetividade de fatos culturais (SHI-XU, 2000). Na fala dos participantes, elas atuam na argumentação para desacreditar a posição do outro.

Palavras-chave: Micronarrativas. Avaliação. Fala argumentativa. Audiências de conciliação.

Abstract: This study aims to investigate the evaluative use of small stories in the argumentative speech of participants in a conciliation hearing in PROCON. The methodology is qualitative and interpretive (DENZIN, LINCOLN, 2006). The data were transcribed following the Jefferson model (LODER, 2008). Small stories are short stories, with specific topics, organized around characters, scenarios and plot (RIESSMAN, 2001). The argumentative sequences were identified by what was exposed by Schiffrin (1987), considering the central parts: position, dispute, support. According to Linde (1997), the evaluation reflects social values in the speech, indicating what the speaker reproduces and assumes. In the small stories presented, the evaluation takes place in an inferential process achieved by the objectivity of cultural facts (SHI-XU, 2000). In the speech of the participants, they act in the argumentation to discredit the position of the other.

Keywords: Small stories. Evaluation. Argumentative talk. Conciliation hearings.

Introdução

As audiências de conciliação no PROCON, órgão de defesa do consumidor, constituem um cenário propício para a fala de conflito¹, uma vez que representam tentativas preliminares de resolução de disputas acerca de serviços e produtos. Tais audiências envolvem três participantes principais: o consumidor (reclamante), o representante da empresa (reclamado) e um mediador designado pelo PROCON. O reclamante é quem, geralmente, apresenta sua queixa ao PROCON manifestando sua insatisfação pelo serviço prestado ou pelo produto adquirido; o reclamado é o fornecedor de bens e serviços; e o mediador é a pessoa que tenta realizar um acordo entre ambas as partes. Nesses eventos de fala, o conflito de interesses entre o reclamante e o reclamado depende de uma intensa negociação/construção discursiva de “versões sobre os fatos”. Cada uma das partes busca apresentar argumentos que justifiquem o seu ponto de vista e anulem o ponto de vista do outro. Nesse cenário, a linguagem desempenha um papel fundamental na negociação, visto que todo o processo de argumentação é feito por meio dela e, dependendo do poder argumentativo dos participantes, a negociação terá ou não sucesso.

Em uma análise preliminar em dados de audiências no PROCON, identificamos o uso de micronarrativas (RIESSMAN, 2001; BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, BIAR, 2015) na fala argumentativa dos participantes dessas interações. Esse primeiro olhar incitou-nos a questionar: como atuam as narrativas breves na argumentação dos participantes nessa situação de fala de conflito? Tendo em vista a questão levantada, desenvolvemos a presente pesquisa com o foco em uma audiência realizada no PROCON de uma cidade de Minas Gerais.

Estudos argumentativos na vertente discursivo-interacional mostram que as narrativas ocorrem como uma forma de sustentação da posição que está sendo disputada (SCHIFFRIN, 1987). Assim, fatos objetivos são usados para defender a própria posição ou refutar a posição do outro. De acordo com estudo de Shi-Xu (2000) sobre discurso de opinião, os fatos objetivos trazidos ao discurso projetam valores da sociedade que estão sendo avaliados pelo locutor. Linde (1997) também considera que a avaliação reflete valores sociais

¹ De acordo com Vuchinich (1990, p. 118), a fala de conflito ocorre quando, ao longo de sucessivos turnos de fala, os participantes opõem suas elocuições e ações.

na estrutura do discurso. Perguntamos, então: as pequenas narrativas que ocorrem na fala dos participantes da audiência selecionada podem ser entendidas como avaliações e refletir o julgamento do outro?

Para o estudo da fala argumentativa dos participantes da audiência aqui investigada, assumimos a abordagem interacional (SCHIFFRIN, 1987). Nessa vertente, entende-se que a argumentação é coconstruída na interação e que o desenho sequencial da fala argumentativa pode mostrar como os participantes usam a fala para atingir seus objetivos comunicativos em situações reais. Para efeito de análise, as sequências argumentativas dos corpora serão identificadas a partir das considerações de Schiffrin (1987) sobre argumentação interacional. Tal discussão engloba as três partes centrais que compõem a atividade argumentativa: posição, disputa e sustentação.

A partir dessa perspectiva, temos como objetivo investigar o uso de narrativas breves na fala argumentativa dos participantes de uma audiência de conciliação. Mais especificamente, pretendemos analisar o uso avaliativo das pequenas narrativas na negociação de pontos de vista na situação de fala investigada.

Esta pesquisa, de base interpretativa e qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), pretende contribuir para os estudos sobre avaliação e argumentação dentro de uma perspectiva interacional, analisando o fenômeno avaliativo no contexto de uma interação conflituosa, tal como acontece em audiências de conciliação do PROCON. Outra contribuição deste trabalho é seu potencial de aplicabilidade para a prática dos profissionais desse órgão de defesa do consumidor, que dependem apenas do seu poder argumentativo para gerenciar as negociações e promover o acordo entre as partes.

1. O aspecto subjetivo da argumentação

As obras de Aristóteles sobre argumentação inauguraram um campo de estudos que se formou e se ramificou durante mais de dois milênios, diversificando-se acentuadamente no último século². Para Aristóteles (1978), é

2 Há uma considerável variação entre os tratamentos das distintas disciplinas que estudam o fenômeno (por exemplo, os estudos literários, a filosofia, a jurisprudência, a lógica ou a linguística). Também dentro dos estudos da linguagem a diversidade teórica é inegável, além de haver importantes entrelaçamentos de uma disciplina com outra(s). Aos leitores em busca de uma historiografia das teorias da argumentação, remetemos às exposições de van Eemeren et al. (1996).

a partir da anatomia da forma lógica básica (ou modelo silogístico formal) de premissa e conclusão que é construído todo tipo de raciocínio (ou de argumentação)³. Ainda que alicerçada sob tais bases objetivas, a proposta aristotélica envolve também argumentos que parecem essencialmente subjetivos: os argumentos éticos e os patéticos. Os primeiros envolvem o caráter moral (*ethos*) do locutor, cuja atuação inspira confiança (ou não) em seus ouvintes. O *ethos* da fala significa a identificação do falante com normas sociais que sustentam ou rejeitam suas falas. Desse modo, o pensador grego já apontava para a dimensão social das opiniões individuais ao relacionar *ethos* e normatização social. O outro argumento emocional proposto por Aristóteles diz respeito à produção de paixões (*pathos*) como alegria, aflição, amizade, ódio, etc. De acordo com o autor (2012, p. 85), as emoções são as causas que alteram a opinião e os valores dos seres humanos.

Estudos mais contemporâneos vêm observando esse aspecto subjetivo da argumentação, tais como o trabalho de Wegman (1994) e de Gryner (2000). Wegman mostra que a estrutura argumentativa combina três tipos de declarações: (i) preferencial, (ii) avaliativa e (iii) factual. Para a autora, embora a declaração avaliativa ocupe um nóculo intermediário, ela é, na verdade, a conclusão de um processo inferencial à luz de certos fatos que são fornecidos pela declaração factual. No estudo de Gryner (2000), a avaliação expressa a atitude do locutor e vem indicada formalmente por expressões de emoção e avaliação.

Já o estudo socioconstrucionista de Shi-Xu (2000, p. 283) aponta que, embora a opinião possa ser sustentada por uma representação objetiva, que é interpretada como uma posição para os fatos, esse discurso objetivo frequentemente é avaliativo e pode contar como “discurso atitudinal”, isto é, refletir o julgamento moral de alguém.

Nos dados do autor, os fatos, descritos e/ou narrados, atuam na argumentação como um *frame* interpretativo para a opinião em questão. Em outros termos, a opinião é amparada na coletividade cultural como base de realidade. Nesse caso, quando fatos da realidade social são usados para sustentar opiniões, os significados subjetivo e objetivo se tornam fundidos.

3 O plano estrutural do argumento pode ser descrito pelo clássico “se F, então P”, terminologia utilizada por Toulmin (1958). Nesse modelo, raciocinamos a partir de fatos (*datum*) ‘F’ e deles chegamos a conclusões ou proposições (*claims*) ‘P’ (TOULMIN, 1958, p. 97-99).

Também na vertente discursivo-interacional de Schiffrin (1987), encontramos referenciada a dimensão subjetiva do discurso argumentativo. As considerações da autora sobre os três componentes da atividade argumentativa – posição, disputa e sustentação – colocam em relevo a subjetividade presente no primeiro componente. A posição é composta por três partes: i) a *ideia*, isto é, as informações descritivas de situações, estados, eventos e ações no mundo; ii) o *compromisso* do falante com aquela ideia; e iii) a *representação*, em outros termos, o estilo adotado pelo falante para apresentar a ideia (SCHIFFRIN, 1987, p. 19). O caráter subjetivo manifesta-se nas duas últimas partes: compromisso e representação. Segundo a autora, nas demonstrações do compromisso em asserções mais complexas, os falantes indicam sua adesão à verdade da ideia restringindo ou intensificando o que dizem. Já a representação de tais ideias pode revelar valores morais e reivindicações de competência e de caráter.

O segundo componente da argumentação, de acordo com Schiffrin (1987), é a disputa, ou o desacordo em relação a uma posição. Os falantes podem orientar sua oposição para qualquer um (ou mais) de seus elementos: um desacordo pode estar centrado na ideia, em seu alinhamento, ou em implicações pessoais e morais do desempenho verbal. A autora destaca que alguns desacordos são obscurecidos porque são apresentados indiretamente ou mitigados por meio de dispositivos de mitigação. Além disso, alguns podem ser definidos somente por referência a um esquema (conhecimento de mundo) que os falantes trazem para a interpretação do discurso – referência a uma informação que vai muito além dos significados de superfície do próprio texto.

O componente final no modelo de Schiffrin (1987) é a sustentação. Segundo a autora, um falante pode sustentar uma posição em qualquer nível em que ela pode ser disputada, por meio de diversos atos de fala, por exemplo, explicando uma ideia ou justificando uma asserção. Esses atos de fala fornecem informação que induz o ouvinte a tirar uma conclusão a respeito da aceitabilidade ou legitimidade da posição. Schiffrin (1987, p. 20) enfatiza que o exame da sustentação em uma argumentação envolve não somente atos de fala, mas também relações inferenciais entre ideias, acrescentando ainda que, em muitas argumentações por ela examinadas, tanto o conteúdo da sustentação quanto a relação inferencial entre sustentação e posição são

amplamente variáveis: formas de sustentação diferentes, como a exemplificação pessoal, a narrativa, a analogia, e o apelo à autoridade podem ser interpretadas como validando uma posição.

A dimensão subjetiva da argumentação é ainda referenciada por Schiffrin (1990) em trabalho que investiga a fala argumentativa da classe média judia dos EUA. Nesse estudo, Schiffrin (1990) mostra que o recontar de uma experiência pode ser usado para sustentar uma opinião ao mesmo tempo objetiva e subjetivamente, já que permite ao falante jogar com fatos que são enquadrados dentro de uma realidade reportada de modo a contextualizar sua própria posição.

Nesse mesmo texto, a autora demonstra também que narrativas conjugadas a opiniões são usadas em argumentação para negociar a verdade de uma posição e a sinceridade de um falante. No entanto, essas duas atividades atuam de diferentes formas: as opiniões sacrificam a verdade absoluta de uma posição em favor da sinceridade do falante; e as narrativas orientam-se tanto para a verdade quanto para a sinceridade da posição. Ou seja, o recontar da experiência pode ser usado para sustentar uma opinião ao mesmo tempo objetiva e subjetivamente, já que permite ao falante jogar com fatos que são enquadrados dentro de uma realidade reportada de modo a/contextualizar sua própria posição.

2. Narrativas breves

Os estudos pioneiros sobre as narrativas foram desenvolvidos principalmente em termos de estrutura e características formais (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972). Gerado em narrativas orais de afro-americanos no bairro do Harlem, em New York⁴, o modelo laboviano proposto para representar os elementos estruturais da narrativa identifica seis constituintes: o *resumo*, que sumariza o que vai ser narrado; a *orientação*, que estabelece quem, onde, quando, o porquê e o quê; a *ação complicadora*, que corresponde à pergunta “e então, o que aconteceu?”; a *avaliação*, que indica por que a história está sendo contada; a *resolução*, que corresponde à

4 Nessas interações, os informantes falaram espontaneamente, ou com a ajuda de pequenos encorajamentos do entrevistador, sobre experiências pessoais ou eventos do passado.

pergunta “e finalmente, o que aconteceu?”; e a *coda*, que sinaliza um retorno ao presente (LABOV, 1972, p. 363).

Na abordagem laboviana, a narrativa é definida como uma forma de recapitulação discursiva de experiências passadas a partir de orações sequencialmente articuladas, sendo essa sequência entendida como uma propriedade linguístico-discursiva representativa de uma ordem cronológica dos eventos passados em um postulado mundo real. Esses estudos privilegiam um tipo específico de narrativa, em particular os relatos longos, relativamente ininterruptos e conduzidos por eventos passados ou pela história de vida de alguém (GEORGAKOPOULOU, 2015).

Estudos contemporâneos da narrativa, por outro lado, vêm ampliando o trabalho pioneiro de Labov, expandindo suas definições formais e passando a incluir a análise de segmentos não-canônicos (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008). Além disso, pesquisas vêm demonstrando que contextos diferentes daquele investigado por Labov geram narrativas distintas da forma canônica (BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, 2008; GEORGAKOPOULOU, 2016).

Ao discutir o conceito de *replay*, quando um narrador reproduz a cena de uma experiência passada, Goffman (1974) já apontara para o pouco interesse dos linguistas na análise de histórias de uma sentença, contadas para pessoas no curso de atividades, sem a atenção especial dos ouvintes. Goffman (1974, p. 504) destaca que, assim como as histórias longas são exemplos de experiências de *replay*, as narrativas curtas também o são.

No deslocamento do foco analítico das narrativas longas para o interesse por narrativas breves nas mais diversas situações da vida social, houve influências da sociolinguística, da psicologia narrativa e da sociologia (GEORGAKOPOULOU, 2016). A autora acrescenta que o estudo das micronarrativas atraiu *insights* especialmente da Análise da Conversa, abordagem que visualiza as narrativas como fala-em-interação coconstruída em atividades sequenciais.

Nessa perspectiva, o termo “small stories” é empregado para abarcar uma gama de atividades narrativas, tais como relatos de ações rotineiras, histórias hipotéticas (imaginadas ou projetadas para o futuro), e outros tipos de “small stories” (BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, 2008; GEORGAKOPOULOU, 2016).

As narrativas breves são “histórias curtas, com tópicos específicos, organizadas em torno de personagens, cenários e de um enredo” (RIESSMAN, 2001, p. 697). Em nossos dados, há narrativas breves que se aproximam mais e outras menos do modelo laboviano. O que as diferencia do canônico é serem curtas, ou muito curtas. Os participantes as introduzem durante as sequências argumentativas, quando as partes buscam atribuir a responsabilidade uns aos outros. Em nosso trabalho, seguimos Bastos (2008), que, inspirada na proposta laboviana clássica, considera como critério mínimo para identificação das narrativas os segmentos de fala com pelo menos dois eventos em sequência temporal, sendo que tais eventos não precisam estar necessariamente no passado, nem articulados sintaticamente em orações independentes, com verbos de ação no passado. Nos termos de Georgakoupoulou (2016, p. 267), as micronarrativas envolvem histórias que apresentam fragmentação, excedem os limites de um único ato de fala e resistem a uma categorização de começo, meio e fim. Assim, considera-se como uma micronarrativa o exemplo seguinte, extraído de Bastos (2008, p. 79)⁵.

(1) “hoje foi brabo” Rute eh::: não, é menino demais da conta, nossa ... hoje foi brabo. tava dizendo pra Lili que as duas famílias que tiveram ontem aqui me- eu sei que hoje de noite eu vou pensar, eu tenho horror quando eu vou pra cama () mas, enfim olha só gente, eh::: a primeira coisa da pauta de hoje ...”

Com o foco em nossos dados, entendemos, assim como Bamberg e Georgakoupoulou (2008), que narrativas não são apenas ferramentas para refletir sobre trechos da vida, mas meios construtivos e funcionais para a criação de personagens no espaço e no tempo, que, por sua vez, são instrumentais para a criação de posições na fala-em-interação. Os autores mostram que os participantes de uma situação de fala realizam um trabalho retórico por meio da narração de histórias: eles apresentam argumentos, contestam pontos de vista de seus interlocutores e sintonizam suas narrativas para propósitos locais e interpessoais. Narrativas, na abordagem aqui assumida, são aspectos do uso situado da linguagem.

5 Bastos (2008) estuda a construção do sofrimento de profissionais de saúde, tomando por base as narrativas produzidas em reuniões de trabalho.

3. Metodologia

O método de análise deste estudo é qualitativo e interpretativo (DENZIN, LINCOLN, 2006). Alinhamo-nos ao pensamento de que o fazer científico é uma prática localmente situada, que dá visibilidade ao mundo, por meio de um conjunto de práticas materiais e interpretativas (2006, p. 17), enfocando o que se destaca na vida social.

Nessa abordagem, qualitativo diz respeito ao fato de os processos e significados não serem medidos por quantidade ou frequência, mas compreendidos no contexto em que esses dados foram gerados. Denzin e Lincoln (2006) apontam como objetivo central da pesquisa qualitativa elucidar como as pessoas envolvidas em uma interação constroem sentido no contexto real experienciado em cenários naturais.

No caso da linguagem, ao ser investigada em seu contexto de uso real, o estudo volta-se para a compreensão da maneira como os recursos linguísticos são mobilizados para se atingirem os objetivos comunicativos. Para tanto, busca-se observar as negociações e coconstruções de sentido estabelecidas ao longo dos encontros interacionais.

Trabalhamos com dados empíricos gerados em uma audiência de conciliação no PROCON de uma cidade da Zona da Mata de Minas Gerais⁶. O PROCON é um órgão pautado nas diretrizes do Código de Defesa do Consumidor, de acordo com a Lei nº 8.078. É composto por consumidores, ou reclamantes, e por fornecedores de bens e serviços, ou reclamados. O órgão tem como funções esclarecer problemas relacionados ao consumo de produtos e serviços e atuar como conciliador entre as partes em situações de conflito. As audiências nesse órgão não exigem a presença de um advogado. As partes advogam em causa própria, com a ajuda de um conciliador, que as auxilia na tentativa de produção de um acordo. Como o PROCOM não tem poder decisório nem força legal para obrigar as partes a assumir comprometimento legal, os casos não resolvidos são encaminhados para os juizados especiais ou para a justiça comum.

6 A audiência selecionada para análise neste artigo pertence ao acervo do projeto “O papel da avaliação na argumentação em situações de conflito”, pesquisa que se beneficia de parecer de aprovação do protocolo de pesquisa por um comitê de ética (nº CAAE: 00620912.0.0000.5147, aprovado em 13/12/2012).

As audiências de conciliação no PROCON compreendem três fases, identificadas por Oliveira (2010): (i) enquadre legal da reclamação, fase em que há uma definição da situação, ocorrendo, em geral, no início das audiências; (ii) atribuição de responsabilidades, fase na qual os participantes procuram atribuir responsabilidade pelo problema que originou a reclamação; e (iii) produção de acordo, fase, em geral, que ocorre no final das audiências, em que os participantes, auxiliados pelo mediador, oferecem propostas a fim de solucionar o problema. Essas fases podem recorrer na interação, por exemplo, a atribuição de responsabilidade pode retornar na conversa durante a fase do acordo.

Os dados encontram-se digitalizados e foram transcritos de acordo com o modelo Jefferson⁷ (LODER, 2008), sistema padronizado de convenções de transcrição de fala naturalística, desenvolvido por Gail Jefferson e atualmente empregado por analistas da conversa em todo o mundo. Uma transcrição seguindo esse modelo procura registrar as elocuições dos participantes tal como foram produzidas (não negligenciando fenômenos como auto-interrupções, ocorrência de itens não-lexicais, risos, etc.) e procurando também indicar marcações gerais de entonação (aumento no volume da voz, fala acelerada, etc.). Em respeito à ética, todos os nomes de pessoas, lugares, instituições ou quaisquer outros nomes que sirvam de identificação foram trocados por nomes fictícios.

Numa primeira fase da pesquisa, tomamos como *corpus* a transcrição de vinte e três audiências, procurando selecionar aquelas em que ocorressem micronarrativas. Para efeito de análise, as narrativas breves foram identificadas como segmentos de fala com pelo menos dois eventos em sequência temporal. Essa análise preliminar nos permitiu identificar a ocorrência de vinte e três narrativas breves em seis das audiências, sendo estas selecionadas para a segunda etapa de nossa investigação. Nessa fase, foram identificadas as sequências de argumentação presentes na fala dos participantes das audiências selecionadas. Esse mapeamento foi feito a partir das categorias propostas por Schiffrin (1987) – posição, disputa e sustentação – e nos possibilitou, além de identificar os componentes da argumentação naquele contexto, observar que o *locus* de ocorrência das narrativas breves na

7 As convenções utilizadas neste estudo para a transcrição dos dados de fala naturalística encontram-se no Anexo A.

estrutura argumentativa da fala dos participantes das seis audiências investigadas é a sustentação, o lugar em que se apresentam as provas para defender a posição.

Na terceira etapa da pesquisa, foram selecionadas as narrativas breves com ocorrência nas sequências argumentativas em que os participantes avaliavam implicitamente o outro ou a si próprio. Como duas das audiências apresentavam maior ocorrência de micronarrativas com essa característica, foram selecionados doze excertos para o refinamento da análise, quatro da audiência “Rui pedreiro” e oito da audiência “Super Gesso”. Para o presente estudo, foi selecionada a audiência “Super Gesso” por sua riqueza em micronarrativas usadas como sustentação da posição (SCHIFFRIN, 1987).

A audiência escolhida envolve a prestação de serviço de dois profissionais (pedreiros) contratados para a colocação de gesso na casa de Sandra. A reclamante afirma que, devido à má qualidade do trabalho, preferiu interromper a obra. Como já pagara a quantia de mil reais, metade do valor acordado, ela quer que os reclamados, Rui e Ivo, executem o serviço até completar o valor recebido por eles, ou então devolvam parte do dinheiro, pois, de acordo com ela, o serviço realizado é inferior ao valor já pago.

Por outro lado, os reclamados contestam a reclamação de Sandra e defendem que os problemas em relação à obra aconteceram devido a questões técnicas do projeto e ao fato de o marido da reclamante ter paralisado a obra. Eles afirmam também que não têm como devolver o dinheiro, pois o material e a mão de obra empregados já somam os mil reais pagos até o momento. Eles se dispõem a terminar a obra desde que Sandra pague o valor restante, dois mil reais.

Participam dessa audiência, denominada “Super Gesso”, a conciliadora, Flávia, a reclamante, Sandra, e os reclamados, Rui e Ivo.

4. Análise de dados

A audiência “Super Gesso” apresenta oito ocorrências de pequenas narrativas. Mas, como não é possível mostrarmos todas, pois ultrapassa o escopo do trabalho, apresentamos um total de cinco excertos que mostram o uso de narrativas breves na fala dos participantes desta audiência. As micronarrativas usadas como sustentação na argumentação dos participantes

ocorreram preferencialmente na fase “atribuição de responsabilidade” (OLIVEIRA, 2010), quando as partes procuram imputar a responsabilidade uns aos outros. Mas foram também encontradas narrativas na primeira fase “enquadre legal da reclamação”, quando são relatadas as versões dos fatos de cada uma das partes, como veremos nos excertos 1 e 2.

Quadro 1 - Excerto 1

56	Rui	=só que nem valor, ela falou m- mil reais, nós não executamos o
57		serviço, nós fechamos um serviço de dois mil reais. não tem
58		discriminação do que é mil que deixa de ser mil. nós temos um
59		valor, dois mil. a gente conclui. agora, só que tem como a gente
60		vai receber se ela quer que a gente conclui,(o.2) ta entendendo?
61		((trecho incompreensível e impossível de identificar o falante))
62	Sandra	Flávia, o negócio é o seguinte, desde o início começou-se o
63		serviço eles trabalhavam três dias e só iam pra receber dinheiro
64		no meu serviço. isso aconteceu (). eu já até coloquei pra você.
65		sendo que esses detalhes se vai por vidro ou não, <u>depois</u> o-
66		Carlos conversou com o Lucas e falou, conversou com o cara do
67		vidro e falou, a gente não tem condição de pôr vidro agora, aí o
68		cara do vidro falou olha, vocês mandam fazer o acabamento que tem
69		que ser feito depois a gente <u>quando</u> você puder você encaixam o
70		vidro. ficou feito isso. <u>só</u> que, o serviço todo deu três partes
71		foram feitas; foram três (),(.) mas assim, onde vai entrar
72		iluminação que esta:va no projeto, isso aí não foi mexido.=
73	Rui	=cadê o projeto?

Fonte: Elaboração própria.

Logo após o reclamado expor sua versão, a reclamante inicia a refutação ao turno de Rui com uma micronarrativa (linhas 62-64) que traz dois fatos objetivos – os reclamados trabalhavam três dias e iam receber. Entretanto, esses fatos são acompanhados por marcas linguísticas que mostram uma avaliação negativa sobre os reclamados. A marcação temporal “desde o início” (linha 62) indica que, durante todo o tempo em que eles estavam prestando serviço, os fatos narrados ocorreram, ou seja, era um evento recorrente e característico. O uso do operador argumentativo “só”⁸ em “só iam pra receber dinheiro” (linha 63) introduz o pressuposto de que os reclamados não trabalhavam e se orienta para a afirmação de que queriam receber sem ter trabalhado o suficiente para isso.

⁸ Conforme Koch (2007).

A narrativa breve da reclamante também aponta que os reclamados iam ao trabalho dela, local que não é considerado adequado, na cultura brasileira, para se fazer uma cobrança⁹. A reclamante usa a expressão que indica recorrência (isso aconteceu duas vezes, linha 73) para tornar mais relevante essa questão. O comportamento dos reclamados descrito pela reclamante foge às normas sociais ou institucionais e projeta avaliações negativas sobre o outro (SHI-XU, 2000). Essa sustentação por meio de micronarrativa avaliativa contribui para defender a posição da reclamante de interromper o trabalho e renegociar o valor contratado.

No excerto seguinte, observa-se outra micronarrativa usada por Sandra na continuidade de sua exposição sobre os fatos, ainda na primeira fase da audiência “enquadre legal da reclamação”.

Quadro 2 - Excerto 2

98	Sandra	a cozinha, o forro que ele colocou eu preciso dar três mãos de
99		massa (.) [pra tirar as imperfeições]
100	Rui	[nãonãonãonão]
101		((incompreensível))
102	Sandra	três mãos de massa, você coloca o gesso já é um serviço caro ,
103		pra diminuir a despesa de massa, todo o meu teto que ele colocou
104		forro liso eu preciso de três mãos de MAssa. os três pintores que
105		foram lá falaram “nós temos que dar três mãos de massa pra tirar
106		a imperfeição”, por que o tempointeiro é tudo trincado. as placas
107		todas, você vê o que () você vê as trincas, as falhas, as
108		faltas. é tudo uma porqueira , uma porqueira.isso aqui é uma só.
109		só pra você vê ó. isso aqui foi olha- tudo quebrado as beiradas.
110		tudo quebrado. a minha sala está assim. (0.2)
111		[isso aqui é minha sala ó.]
112	Rui	[deixa eu falar um negócio pra] você Dá licença, deixa eu
113		justificar,
114		[deixa eu justificar]

Fonte: Elaboração própria.

O uso do discurso reportado na narrativa breve (linhas 104-106) colabora na sustentação da reclamante, pois atua como um argumento de autoridade: a

⁹ Em alguns casos, pode até incidir como crime de acordo com o Código de Defesa do Consumidor. Em seu artigo 71 proíbe utilizar, na cobrança de dívidas, de ameaça, coação, constrangimento físico ou moral, afirmações falsas incorretas ou enganosas ou de qualquer outro procedimento que exponha o consumidor, injustificadamente, a ridículo ou interfira com seu trabalho, descanso ou lazer.

fala dos três pintores é trazida ao discurso para avaliar o serviço dos pedreiros como mal feito. Em outros termos, a opinião subjetiva de Sandra sobre o serviço dos pedreiros é apresentada como realidade objetiva por meio do discurso reportado dos pintores. Se outros profissionais relataram que a parede necessitava de três mãos de massa para tirar as imperfeições, significa que a execução da obra não estava de acordo com o esperado. O trabalho dos reclamados é, portanto, caracterizado como “mal feito” e “descuidado”, sem que se faça necessário atribuir-lhe tais características diretamente.

Em contraponto ao discurso de Sandra, os reclamados também apresentam micronarrativas das quais pode ser inferida uma avaliação negativa da reclamante, como pode ser observado no excerto seguinte. A partir do excerto 3, as narrativas breves ocorrem na fase “atribuição de responsabilidade” da audiência, quando as partes procuram se eximir da culpa pelo ocorrido.

Quadro 3 - Excerto 3

268	Ana	espera aí gente! não vamos fi[ca:r tentando agredir um ao outro
269		não]
270	Rui	[agora, criou um, criou um impasse aí,] sabe por causa de
271		quê? porque o esposo dela na época,(.) cê falou pra ele que era
272		mil e quinhentos pro seu esposo. quando ele me perguntou e era
273		dois mi:l, ele virou e falou olha, isso aí tá errado.(o.2) eu
274		tive que falar pro seu esposo que era dois mil=
275	Sandra	=bom [mas isso é meu edele issoé meu e dele]
276	Rui	[você falou fala com ele que é mil e quinhentos]=
277	Sandra	=quem está pagando sou eu.=

Fonte: Elaboração própria

Em sua narrativa (linhas 271-274), Rui reporta a fala do esposo de Sandra, demonstrando que ela escondera o valor real do orçamento da obra, implicando uma avaliação negativa sobre o caráter da reclamante. A modalidade epistêmica do verbo “ter” em “eu tive que falar pro seu esposo que era dois mil” (linha 274) mostra a situação de constrangimento de Rui ao ser questionado pelo esposo de Sandra, pois, se ele não tivesse falado a verdade, poderia ser considerado mentiroso. Logo, ao mesmo tempo em que Rui avalia a reclamante como uma pessoa mentirosa, ele evidencia como a

atitude de Sandra o colocou em uma situação complicada. Percebe-se, então, que essa micronarrativa cumpre a função de avaliar duplamente a reclamante: como não digna de confiança e como quem criou uma situação constrangedora para o trabalhador e para seu próprio marido. Essa narrativa breve atua na sustentação da posição dos reclamados: continuar o serviço com o preço combinado, visto que quem interrompeu o trabalho foi a reclamante, o que causou as posteriores imperfeições.

Na continuidade da audiência, Sandra faz uso de mais uma narrativa breve, orientada agora para o outro reclamado, Ivo, como pode ser observado no excerto 4.

Quadro 4 - Excerto 4

450 451	Sandra	[eu <u>marquei</u>] com o Ivo [várias vezes para o projeto do Vidro; o proje- o cara fez o projeto do vidro.]
452 453	Rui	[não esquece isso, esquece isso, °esquece isso↓]
454 455 456	Sandra	[°eu ° <u>liguei pra ele quinhentas vezes, eu liguei pra ele nove horas da manhã ele achou ruim porque a gente estava acordando ele</u>]
457	Rui	[que eu- que eu que eu indiquei. (1.5)nã::o eu indiquei.]
458	Ivo	[eu fui Sandra, eu fui Sandra, eu fui:]
459	Sandra	[<u>eu li- ele falou assim [“eu ligo assim que eu acordar”]</u>]
460 461	Rui	[nós não vamos entrar em acordo não↓]=
462	Ivo	=não vai não.=
463	Rui	=[vai não.]
464 465 466 467 468	Sandra	[°eu falei° “ <u>tá</u> ”], de:z, onze, meio dia eu pegava no serviço meio dia deu <u>du:as horas eu liguei pra ele já ninguém °atendia. eu fiquei de <u>buscareu falei eu te pe:go pra ficar mais fácil perto do Brotas eu tenho que ir pra BONATEL, eu te pego, eu fiq- eu perdi o sábado <u>inte:iro</u> isso uma das vezes.=</u></u>
469	Rui	=°mas aí não↓=
470 471	Sandra	=espera:ndo ele, com negócio do <u>vidro</u> [pra poder ir °lá cortar] e °acabar↓
472	Rui	[()°compromisso↓]
473	Ivo	[olha só]

Fonte: Elaboração própria.

Em momento de conflito na audiência, a narrativa de Sandra (linhas 454-456) é construída em fala sobreposta a dos reclamados. Ela usa a hipérbole “quinhentas vezes” para enfatizar que ligou para Ivo várias vezes e que,

mesmo assim, ele não atendia. E, quando atendeu, às nove da manhã, mostrou-se incomodado com a ligação. É culturalmente compreendido no senso comum que nove horas da manhã é um horário tarde para um trabalhador acordar. Por meio dessa micronarrativa, a reclamante avalia o reclamado como sem compromisso e preguiçoso.

Após a interrupção de sua fala pelos turnos sobrepostos de Rui (linha 457) e de Ivo (458), Sandra continua sua narrativa, fazendo uso de discurso reportado (linha 459) para mostrar a falta de compromisso do segundo reclamado. Depois de novos turnos de fala sobreposta (linhas 460-463) que evidenciam o conflito, a reclamante consegue retomar sua narrativa na linha 464. Os fatos narrados – Ivo não telefonara para Sandra, como combinado, e não retornara sua ligação – mostram a falta de compromisso do reclamado.

Também é possível perceber uma autoavaliação nessa pequena narrativa de Sandra, que é representada como uma pessoa boa e prestativa “eu fiquei de buscar eu falei eu te pe:go pra ficar mais fácil” (linha 466). Observa-se que, assim como no excerto 3, também essa micronarrativa, agora usada como sustentação da posição da reclamante, funciona como uma dupla avaliação: Sandra se mostra como solícita e eficiente, enquanto o reclamante é apresentado como preguiçoso e descompromissado.

Na sequência da audiência, a construção do perfil dos reclamados como indolentes e sem responsabilidade é retomada pela reclamante em outra narrativa breve, como pode ser visto no excerto 5.

Quadro 5 - Excerto 5

742	Flávia	[tá: então resumindo você não quer que eles terminem].
743	Sandra:	o- o meu esposo falou assim, “gente não é possível eles só vêm
744		aqui pra trabalhar na hora de receber”. ele falou assim- aí() ()
745		um tempão. quando já ia vencer o outro-, a outra mensalidade, a
746		outra prestação, eles apareceram. a gente falou “não quero”.
747		ele está no direito dele porque, igual, eu estou falando, você
748		trabalhar e e receber mil reais, você <u>ganhar</u> mil reais é muito
749		difícil. você imagina se eu fosse assalariada. pra- pra- ()
750		entendeu? é muito dinheiro PRA NADA, PRA NADA. tanto é que ele
751		falou “EU NÃO QUERO mais mexer com esse pessoal”, só que o
752		dinheiro foi meu, eu estou me sentindo prejudicada. eu sei o que
753		que é trabalhar pra ganhar mil reais () () () <u>que isso!</u>
754	Bruna:	você então não confia no serviço deles=
755	Luzia:	de jeito nenhum=

Fonte: Elaboração própria.

O excerto 5 mostra a continuação da fase da audiência “enquadre legal da reclamação”. Nessa sequência, Sandra retoma a mesma narrativa do excerto 1, mas agora os fatos, prefaciados por uma expressão avaliativa (“gente não é possível”, linha 743), são trazidos ao discurso por meio da fala reportada do marido (“eles só vêm aqui pra trabalhar na hora de receber”, linhas 743-744). Assim, o testemunho do marido contribui para construir a imagem negativa dos pedreiros. Também são acrescentadas novas informações (“quando já ia vencer o outro-, a outra mensalidade, a outra prestação, eles apareceram”, linhas 745-746) para justificar a ruptura do contrato (“a gente falou ‘não quero’”, linha 746). A micronarrativa atua como sustentação da posição de Sandra – os reclamados devem realizar o serviço pelo qual receberam –, pois mostra a falta de compromisso de Rui e Ivo.

Considerações finais

Este estudo identificou o uso avaliativo de micronarrativas (RIESSMAN, 2001; BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008; BASTOS, BIAR, 2015), em situação de fala argumentativa em uma audiência de conciliação no PROCON. Na estrutura da argumentação (SCHIFFRIN, 1987), essas pequenas histórias atuaram como sustentação das posições dos participantes e, ao mesmo tempo, contaram como avaliações. Por meio das narrativas breves, a reclamante projetava os reclamados como maus profissionais, enquanto reivindicava para si uma imagem de vítima. Por outro lado, as micronarrativas dos reclamados procuraram desconstruir a imagem negativa imputada a eles pela reclamante, a quem foi projetada a identidade de cliente mentirosa.

Assim, na fala dos participantes desta audiência no PROCON, as micronarrativas mostram avaliações negativas sobre o outro (SHI-XU, 2000), atuando na argumentação com o intuito de desacreditar a posição do oponente. Elas serviram como recurso argumentativo direcionado a propósitos interacionais específicos: ora para atribuir uma imagem negativa ao opositor; ora para reivindicar uma imagem positiva para si. Usadas como estratégia argumentativa, as narrativas breves na fala argumentativa dos participantes da audiência “Super Gesso” caracterizam o outro sem

necessidade de trazer ao discurso marcas de subjetividade. Contudo, ressaltamos que os resultados desta pesquisa têm caráter descritivo, sendo válidos tão e somente para este contexto específico, havendo necessidade de ser comprovado em outras audiências do gênero.

Referências

ARISTÓTELES. **Tópicos**: dos argumentos sofísticos. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril, 1978.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v. 29, n. 3, p. 377-396, 2008.

BASTOS, Líliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BASTOS, Líliana Cabral. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.

BASTOS, Líliana Cabral; BIAR, Liana. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 97-126, 2015.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: _____ (ed.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 3. ed. California: Sage publications, 2006.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Between narrative analysis and narrative inquiry: the long story of small stories research. In: DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Handbook of narrative analysis**. Malden: Wiley, 2015.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories research: a narrative paradigm for the analysis of social media. In: SLOAN, Luke; QUAN-HAASE, Anabel. **The SAGE handbook of social media research methods**. Nova York: SAGE, 2016. p. 266-281.

GRYNER, Helena. A sequência argumentativa: estrutura e funções. **Veredas - Revista de estudos linguísticos**, v. 4, n. 2, p. 97-112, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LABOV, William. **Language in the inner city**: studies in the black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William; WALETZKI, Joshua. Narratives analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (ed.). **Essays on the verbal and visual art**. Washington: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LINDE, Charlotte. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, Britt-Louise; LINELL, Per; NORDBERG, Bengt (org.). **The construction of professional discourse**. London: Longman, 1997. p. 151-172.

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127-160.

OLIVEIRA, Anna Eliza. **A prática discursiva de perguntar em situações de conflito**: uma abordagem interacional. 2010. 154p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora.

RIESSMAN, Catherine Kohler. Analysis of personal narratives. In: GUBRIUM, Jaber; HOLSTEIN, James (org.). **The handbook of interview research**. Oaks: SAGE, 2001. p. 695-710.

SCHIFFRIN, Deborah. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SHI-XU. Opinion discourse: investigating the paradoxical nature of the text and talk of opinions. **Research on Language and Social Interaction**, v. 33, n. 3, 2000, p. 263-289.

TOULMIN, Stephen. E. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

Van EEMEREN, Frans; GROOTENDORST, Rob. **Fundamentals of argumentation theory**: a handbook of historical backgrounds an contemporary developments. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

VUCHINICH, Samuel. The sequential organization of closing in verbal family conflict. In: GRIMSHAW, Allen (ed.). **Conflict talk**: sociolinguistics investigation of arguments in conversation. Cambridge, Cambridge University Press: 1990. p. 118-138.

WEGMAN, Cornelis. Factual argumentation in private opinions: Effects of rhetorical context and involvement. **Text**, v. 14, n. 2, 1994, p. 287-312.

Anexo A: Convenções de Transcrição

. (ponto final)

Entonação descendente

? (ponto de interrogação)	Entonação ascendente
, (vírgula)	Entonação de continuidade
?, (ponto de interrogação e vírgula)	Subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação
- (hífen)	Marca de corte abrupto
:: (dois pontos)	Prolongamento do som
<u>Sublinhado</u> (letra, sílaba ou palavra)	Sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA (maiúsculas)	Fala em volume alto
°palavra° (sinais de graus)	Fala em voz baixa
° (sinal de grau)	Fala mais baixa imediatamente após o sinal
Palav <u>ra</u> : (sublinhado de uma letra, sílaba ou palavra e dois pontos)	Descida entoacional inflexionada
Palav <u>ra</u> : (dois pontos sublinhados)	Subida entoacional inflexionada
↑ (seta com indicação para cima)	Subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados
↓ (seta com indicação para baixo)	Descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos
palavra(sinais de maior e menor do que)	Fala acelerada
palavra(sinais de menor e maior do que)	Fala desacelerada
palavra (sinal de menor do que)	Início acelerado
[palavra] (colchetes)	Fala simultânea ou sobreposta
= (sinais de igual)	Elocações contíguas
(2,4) (números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.) (ponto entre parênteses)	Micropausa, até 2/10 de segundo
() (parênteses vazio)	Segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra) (segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((tosse)) (parênteses duplo)	Descrição de atividade não vocálica
“trecho”	Trecho narrado por qualquer um dos participantes

Fonte: Elaboração própria adaptada de Loder (2008).

Forma de citação sugerida conforme ABNT

MULLER, Alice Silva; VIEIRA, Amitza Torres. O uso avaliativo de narrativas breves na fala argumentativa dos participantes de uma audiência de conciliação no PROCON. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 29-48, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2720>.

A construção do *ethos* em discursos de posse presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995) e Luís Inácio Lula da Silva (2004)

Alisson Fernando Abreu de Sousa

Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

 alissonabreu7@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-5926-3521

Kennedy Cabral Nobre

Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil.

 cabralnobre@unilab.edu.br

 orcid.org/0000-0002-8382-2151

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a constituição do *ethos* nos discursos de posse presidencial dos primeiros mandatos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, levando em consideração a forma como o espectro político partidário influencia a projeção da imagem de si. Para tanto, serviu de aporte teórico considerações acerca do *ethos*, além da discussão sobre posicionamento político. Como metodologia, baseamo-nos nas categorias de *ethé* de credibilidade e de identificação propostas por Charaudeau (2015). Os resultados apontam que ambos os discursos constroem para seus oradores *ethé* vários, em conformidade com o espectro político dos partidos por eles representados, tanto no escopo da credibilidade quanto no escopo da identificação. Contudo, é possível afirmar que o *ethos* de competência seja mais ressaltado no discurso de FHC e que os *ethé* de solidariedade e de chefe, mediante figura de guia soberano, apresentem-se mais proeminentes no discurso de Lula.

Palavras-chaves: *Ethos*; Discurso político; Discurso de posse.

Abstract: This paper aims to analyze the constitution of the *ethos* in the presidential inauguration speeches of the first mandates of Fernando Henrique Cardoso and Luiz Inácio Lula da Silva, accounting for the way the political spectrum exerts influence on the projection of an image of themselves. To do so, we drew on the theoretical considerations about *ethos*, in addition to the discussion on political positioning. As a methodology, we chose the categories of credibility and identification proposed by Charaudeau (2015). The results show that both speeches attribute to their orators several *ethé*, in accordance with the political spectrum of the parties they represent, both in terms of credibility and identification. However, it is possible to affirm that the *ethos* of competence is more emphasized in FHC's speech and that the *ethé* of solidarity and chief, through the figure of a sovereign guide, are more prominent in Lula's speech.

Keywords: *Ethos*. Political discourse. Inauguration speech.

Introdução

Seja no elóquio, pela maneira de falar; seja no comportamento, pelo modo de agir, as pessoas sempre projetam imagens de si, voluntária ou involuntariamente, quer correspondam quer não ao seu caráter, à sua personalidade, ao seu modo de ser no mundo. Sobre este fenômeno, denominado inicialmente pela retórica clássica aristotélica de *ethos*, diversas áreas atualmente se têm debruçado, como a literatura, a linguística, o direito, a ciência política, a análise do discurso, nos mais variados contextos sociais. Ainda que o *ethos* seja analisado sob as mais diversas acepções, é indubitável o interesse acadêmico em se investigar a construção do *ethos* no discurso político, num claro afã de desvelar regularidades no uso de estratégias e mecanismos que estruturam as conjunturas políticas.

Os atores políticos, por figurarem em espaços públicos e midiáticos, estão sempre à vista de holofotes, construindo imagens de si por meio de discursos, de comportamentos, ora para convencer, ora para agradecer, ora para defender um ponto de vista, ora para posicionar-se política e ideologicamente, ora para justificar suas ações etc. São múltiplas as imagens construídas no cenário político, assim como são múltiplas as formas de percepção a que se chega das imagens construídas, ordinariamente dispostas em um cenário de polêmica e interincompreensão (MAINGUENEAU, 2008b). Por isso, é feliz a metáfora da máscara utilizada por Charaudeau (2015, p. 8), para se referir à imagem política, ao afirmar que “a máscara seria o nosso ser presente; ela não dissimularia, ela nos designaria como sendo nossa imagem diante do outro”.

Para Barthes (1985), o *ethos* consiste nos:

[...] traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são seus ares. [...] o orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: eu sou isso, eu não sou aquilo (BARTHES, 1985, p. 119, tradução nossa)¹.

Assim, no discurso político, “o lugar de um jogo de máscaras” (CHARAUDEAU, 2015, p. 8), o orador constrói várias imagens de si, para

¹ No original: “[...] ce sont les traits de caractère que l’orateur doit montrer à l’auditoire (peu importe sa sincérité) pour faire bonne impression: ce sont ses airs. [...] l’orateur énonce une information et en même temps il dit: je suis ceci, je ne suis pas cela”.

corresponder às expectativas e representações do auditório, criar empatia e “causar boa impressão”.

O *ethos*, ou o caráter, ou a imagem de si projetada pelo orador no e pelo discurso, na *Retórica* de Aristóteles, é uma categoria ligada à persuasão, por constituir as provas técnicas do discurso cuja intenção é convencer por meio de oratória e eloquência eficazes. Para o filósofo, “persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. [...] É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso” (ARISTÓTELES, 2005, p. 96). Assim, é no discurso que o orador buscar persuadir, e, ao mesmo tempo, construir uma imagem de si digna de fé e que inspire confiança.

Na perspectiva da Análise do discurso (AD), principalmente com os estudos empreendidos por Maingueneau (2008a, 2013, 2018), o *ethos* discursivo arrola-se dentro dos limites do discurso, da enunciação. Para o autor, o *ethos* “é parte constitutiva da cena de enunciação”² (MAINGUENAU, 2013, p. 75), em que esta cena subjaz e, ao mesmo tempo, valida o discurso. Sob esse ponto de vista, o enunciador deve se inscrever, de maneira mais ou menos livre, em uma cena de enunciação para conferir a si uma legitimação de seu dizer. Por essa razão, Maingueneau (2013) afirma que o orador assume o papel de um “fiador”, investido de uma corporalidade, cuja imagem o coenunciador deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens, isto é, há uma incorporação de um *ethos* no discurso.

Charaudeau (2015) por sua vez, em consonância com Haddad (2005), defende que, ao tratar do *ethos*, é preciso levar em consideração esses dois aspectos: o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo. Nas palavras do autor,

[...] o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. [...] Ora, para construir a imagem do sujeito

2 Para Maingueneau (2015), os gêneros discursivos mobilizam um conjunto de práticas discursivas inscritas em regimes instituídos aos quais ele denominou cenas da enunciação. Estas, didaticamente, se dividem em cena englobante, que diz respeito a um tipo de discurso, a um setor da atividade social, tal como discurso político, discurso religioso, discurso midiático, etc.; em cena genérica, que diz respeito a um gênero discursivo específico, implicando uma série de restrições, amplamente estudadas na análise de gêneros, tais como finalidades (propósito comunicativo), papéis dos usuários, lugar, temporalidade, suporte, composição (estrutura composicional/estrutura retórica) e recursos linguísticos; e, finalmente, em cenografia, que diz respeito à construção concreta da enunciação, responsável por conceder singularidade aos textos. Esta, mais ou menos rígida (endógena), mais ou menos maleável (exógena), em conformidade com as necessidades de comunicação.

que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe *a priori* do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2015, p. 115).

Charaudeau (2015) sustenta essa posição ao retomar a questão da identidade do sujeito falante, desdobrada em sua própria identidade social de locutor, e na sua identidade discursiva de enunciador. Para o autor, o *ethos* é o resultado dessa dupla identidade, pois, ao olhar do outro, o sujeito aparece com uma “identidade psicológica e social que lhe é atribuída, e, ao mesmo tempo, mostra-se mediante a identidade discursiva que ele constrói para si” (CHARAUDEAU, 2015, p. 115).

Em Amossy (2013, 2018), o *ethos* é uma categoria integrada à enunciação, em que imagem de si é apreendida por meio de todas as marcas verbais ligadas ao enunciado, à materialidade linguística do discurso. Contudo, é necessário esclarecer que não há categorias linguísticas *sine qua non* à apreensão do *ethos*. Como fenômeno discursivo que emerge da enunciação, qualquer elemento linguístico (vocabulário, estrutura gramatical, relações entre frases, tópicos discursivos, composição textual, etc.), paralinguístico (ações corporais, tom de voz, pausas, etc.) e plurissemiótico (linguagem não verbal, como imagens estáticas ou em movimento, sons, etc.) poderá ser pertinente à sua construção. Nesta pesquisa, ainda que originalmente os pronunciamentos tenha seu caráter oral, ater-nos-emos à linguagem verbal a título de análise.

Para Amossy (2013), a eficácia do *ethos*, no discurso, resulta da correspondência entre as representações do orador confiável e competente à imagem que ele crê ser a do auditório. Diz a autora que

[...] a interação entre o orador e seu auditório se efetua necessariamente por meio da imagem que fazem um do outro. É a representação que o enunciador faz do auditório, as ideias e as reações que ele apresenta, e não sua pessoa concreta, que modelam a empresa da persuasão (AMOSSY, 2013, p. 124).

As ponderações da autora nos conduzem a uma questão extremamente relevante no que concerne a qualquer análise de construção e projeção do *ethos*: a dificuldade de uma apreensão objetiva em sua totalidade, visto que, ainda que o *ethos* se constitua no ato enunciativo, nem se pode desprezar o papel do *ethos* prévio (cf. CHARAUDEAU, 2015; HADDAD, 2005), tampouco se pode ignorar que o *ethos* se constrói também na interação com os

coenunciadores, de modo que a imagem que é construída, não pelo orador, mas pelo auditório, jamais terá uniformidade. Na cena englobante do discurso político, a regra é que ocorra polêmica (AMOSSY, 2017; MAINGUENEAU, 2008b) nas imagens constituídas.

Feitas estas considerações, a presente pesquisa objetiva analisar a constituição do *ethos* em discursos de posse presidencial, de modo a verificar, em tais discursos, a ocorrência de regularidades na construção de uma imagem de si quanto ao espectro político dos oradores. Para tanto, escolhemos os discursos de posse dos primeiros mandatos de FHC (1995) e de Lula (2003), em decorrência não somente da representação político-ideológica ‘dissonante’, como também da proximidade cronológica da emissão desses discursos. Para embasar nossa metodologia de análise, utilizamos a classificação de *ethé* de credibilidade e de identificação proposta por Charaudeau (2015).

2. *Ethé* de credibilidade e de identificação

Nesse tópico, discorreremos sobre a classificação dos *ethé* de credibilidade e os de identificação no discurso político (CHARAUDEAU, 2015), para fins de reflexão sobre os critérios analíticos e a classificação adotada para a constituição do *ethos*.

2.1. Os *ethé* de credibilidade

De acordo com Charaudeau (2015), o sujeito falante constrói para si próprio uma identidade discursiva que conduz seu auditório (interlocutor ou leitor) a julgá-lo como digno de crédito, crível. Para isso, esse sujeito, no campo político, deve dizer a verdade (condição de sinceridade ou de transparência), fazer promessas e cumpri-las (condição de *performance*), e provar que tem meios de fazer o que promete e que os resultados serão positivos (condição de eficácia). Assim, o político buscar construir para si o *ethos* de sério, de virtuoso e de competente.

2.1.1 O ethos de “sério”

Para demonstrar uma imagem de seriedade no discurso, o político mobiliza diversos índices (corporais, mímicos, comportamentais), dentre os quais nos interessam os verbais, descritos por um tom firme e comedido, por uma escolha lexical e de construções simples, e uma elocução serena (CHARAUDEAU, 2015).

2.1.2 O ethos de “virtude”

Para projetar uma imagem de virtuoso no discurso político, o orador deve demonstrar sinceridade, fidelidade, honestidade pessoal, lealdade, retidão, honradez, tanto na vida pública quanto na privada. Para Charaudeau (2015), dizer o que se pensa (tomando-se as devidas medidas e limites), a transparência naquilo que é dito, não se valer de embustes e ser direto, são atitudes de respeito para com a instância cidadã, que cria expectativas fantasiosas para fazer-se representar por um político que seja modelo de retidão e de honradez.

2.1.3 O ethos de “competente”

Para construir uma imagem de competência, o sujeito falante deve expressar que tem conhecimento, habilidade, aptidão, eficiência, experiência, e poder para exercer sua atividade política com destreza para obter resultados positivos. De acordo com Charaudeau (2015), a imagem de competente é construída pela visão do conjunto do percurso de um político, evocando, em seu discurso, características como herança, estudos, funções exercidas, experiência adquirida etc.

2.2 Os *ethé* de identificação

Os *ethé* de identificação são voltados para a instância cidadã, que se identifica com os ideais de um dado orador ou político. Por isso, o locutor, para tocar um maior número de indivíduos, constrói imagens de si levando em conta o afeto social do outro. Charaudeau (2015) destaca os *ethé* de potência, de caráter, de inteligência, de humanidade, de chefe, e de solidariedade.

2.2.1 Ethos de “potência”

No discurso, o político constrói uma imagem de potência ao apresentar um vigor físico, ao exaltar a força, ao vociferar pela voz e por palavras, e ao exercer uma espécie de violência verbal em relação a adversários políticos. Esse *ethos* desvela a determinação do político em agir, em mostrar-se ativo na vida política, no sentido de estar presente em todas as frentes (CHARAUDEAU, 2015).

2.2.2 Ethos de “caráter”

O político projeta uma imagem de caráter ao valer-se de estratégias discursivas e comportamentais diversas, dentre as quais Charaudeau (2015) destaca a vituperação, a advertência, a força tranquila, o controle de si, a coragem, o orgulho, a firmeza, e a moderação.

A vituperação exprime-se aos “berros” e diz respeito à crítica, à indignação e à reação quase imediata às situações, atitudes, decisões, comportamentos e declarações de alguém, sejam membros da instância adversária, oposição ao governo, sejam chefes de Estado diante de declarações de seus pares. A provocação e a polêmica são variantes dessa figura. A provocação é feita por declarações que têm por finalidade fazer alguém reagir. A polêmica, por sua vez, aparece, sobretudo, nos debates, visto que, nessa situação conflituosa, encontram-se adversários, cada qual negando os argumentos de seu oponente, na medida que questiona sua moralidade, seu caráter e seu comportamento.

A advertência, por conseguinte, é uma estratégia enunciativa que consiste em anunciar qual é a posição do sujeito, qual é o limite do sujeito e quais são as consequências negativas para o sujeito advertido. Outra estratégia é a força tranquila, em que o político, em seu discurso, evoca o tempo e a virtude da perenidade, bem como a tenacidade combativa de não abandonar seus compromissos, a confiança em si ao fazer cálculos para o futuro, e a força protetora para “guiar o rebanho”, com a serenidade de um pastor que conhece o caminho, com seus percalços e dificuldades.

O político, ao construir uma imagem de caráter no discurso político por meio da figura do controle de si, demonstra que pensa antes de agir e toma suas decisões ao ponderar as possibilidades tanto positivas quanto negativas.

A figura de coragem apresenta o político à instância cidadã como aquele que saberá enfrentar as adversidades sem enfraquecer e sem ceder à demagogia. O orgulho caracteriza o *ethos* de caráter quando o político demonstra o desejo de defender os valores e a integridade identitária de seu povo, quaisquer que sejam as circunstâncias. A figura de firmeza é expressada no discurso político por uma atitude de reivindicação da ação efetiva, em que o político demonstra energia e uma determinação inabalável. Por fim, a moderação, grosso modo, manifesta-se por declarações que comedem as ações ou as que se prestam à polêmica.

2.2.3 Ethos de “inteligência”

De acordo com Charaudeau (2015), o político constrói uma imagem de inteligente quando provoca a admiração e o respeito dos indivíduos e assim os faz aderir a ele. A inteligência é percebida tanto em função da maneira como o político age e fala durante os acontecimentos político quanto pela forma como se comporta em sua vida privada.

Segundo o autor, há duas figuras que constituem esse *ethos*, quais sejam: a do homem honesto e culto (*honnête homme cultivé*) e a da astúcia ou malícia. A primeira figura depende do capital cultural do político, cujo comportamento é reflexo de sua formação acadêmica e origem social. A figura da malícia/astúcia, por seu turno, é mais sutil e difícil de ser determinada, haja vista que remete à dissimulação entre o ser e o parecer. Essa figura é acompanhada por certo embuste, em que o político, ao utilizar palavras ambíguas, passíveis de diversas interpretações, não revela todas as suas intenções para seus adversários ou para a mídia, mas age com astúcia para melhor realizar seus projetos nessa confrontação perpétua que permeia a vida política.

2.2.4 Ethos de “humanidade”

O político projeta uma imagem de humanidade ao demonstrar sentimentos de caráter social para com a população desafortunada, ao ser compassivo, mostrar alteridade e empatia para com aqueles que estão em situações de desigualdade e de pobreza. Além disso, como afirma Charaudeau (2015), o político pode confessar as suas fraquezas com parcimônia, e expor os

seus gostos e as suas preferências pessoais íntimas. Por isso, esse *ethos* é constituído pelas figuras de sentimento e de confissão.

Para o autor, a figura do sentimento, na política, é sinônimo de fraqueza, por isso deve ser expressada apenas em situações específicas, como visitas àqueles que sofrem, àqueles que se encontram em situações de catástrofes, e por declarações em que o ato político seja motivado por angústias pessoais.

A figura de confissão é difícil de manipular por sua característica variável, a depender das culturas ou das circunstâncias, visto que pode ou não ser um sinal de fraqueza política. Essa figura é manifestada quando o político reconhece que, apesar de mobilizar as suas forças para resolver uma situação de crise, não consegue obter êxito. O político pode utilizar-se da confissão para refutar as críticas da instância adversária, elucidando que, em tais situações, ninguém teria feito melhor. Nesse sentido, “a eventual fraqueza que poderia revelar a confissão é contrabalanceada por um *ethos* de “coragem” e de “sinceridade”” (CHARAUDEAU, 2015, p. 149).

Além das figuras de sentimento e de confissão, Charaudeau (2015) destaca as figuras do gosto e da intimidade, em que a vida privada e íntima do político, seus gostos e preferências literários, artísticos, culinários, de vestuário, de lazer etc., são expostos pela mídia, para que seu *ethos* seja engrandecido.

2.2.5 *Ethos* de “chefe”

Charaudeau (2015, p. 153) assevera que o *ethos* de “chefe” é marcado pela relação de reciprocidade entre instância política e instância cidadã, visto que o político é eleito pelo povo, para o qual deve prestar contas. Está direcionado para o cidadão, o qual constrói do político uma imagem de liderança, para que “[...] adira, siga, identifique-se a este ser que supostamente é representado por um outro si-mesmo idealizado”. Esse *ethos* é manifestado pelas figuras de guia, de chefe-soberano e de comandante.

Para o autor, o guia é uma espécie de ser superior, uma voz que conduz o povo, consciente de sua incapacidade de autonomia, pelo caminho a ser seguido, e que seja capaz de guiar em meio às peripécias do mundo. Essa figura tem outras variantes que caracterizam os tipos de guia, como o guia-pastor, o guia-profeta e o guia-soberano.

A figura do chefe-soberano funda a legitimidade do político em vista de algumas razões: i) quando o político profere discursos que “[...] lembram quais são seus valores, de modo a *encarnar-se* neles: falar da democracia, da soberania do povo” (CHARAUDEAU, 2015, p. 157); ii) quando toma uma posição que está acima do conflito, recusando-se a responder as polêmicas em que está envolvido; iii) quando opõe-se a rebaixar-se ao nível da instância adversária, tida como agitadora, para representar uma imagem de homem que domina a cena política.

Para Charaudeau (2015), a figura de comandante é construída por um político que projeta uma imagem autoritária, agressiva, de senhor da guerra, ao fazer declarações guerreiras contra inimigos fronteiros ou não. Interessante pontuar que o comandante deve ter uma visão clarificada sobre o maniqueísmo, pois deve saber diferenciar entre o bem e o mal para indicar, imbuído por uma força sobrenatural, a via que segue para combater o mal.

2.2.6 Ethos de “solidariedade”

O *ethos* de solidariedade é construído pela sensibilidade do político em relação às necessidades e aos sofrimentos dos outros, pela vontade genuína de estar junto com os que se encontram ameaçados, e, principalmente, pela partilha das mesmas ideias e pontos de vista de seu grupo.

No campo político, a relação de reciprocidade entre atos e declarações do político caracterizam a sua solidariedade. Charaudeau (2015) afirma que a demonstração da solidariedade ocorre, mormente, pela defesa e empatia da ideia de um dado grupo, pelas circunstâncias que fomentam esse movimento identitário.

Segundo Charaudeau (2015), o político que se mostra solidário quando se predispõe a estar consciente das responsabilidades que cabem a si próprio e ao seu governo. Outras características desse *ethos* são a escuta da opinião pública, e a atenção às necessidades da população. Ao projetar para si próprio uma imagem de solidário, o político está conferindo a si mesmo a sua legitimidade e a sua importância diante do cenário político.

A seguir, a fim de validar nossas escolhas metodológicas acerca da comparação de discursos de posse presidencial em posição política contrária,

faz-se necessário retomar discussões que buscam caracterizar objetivamente o espectro político dos partidos brasileiros.

3. Classificação preliminar dos presidentes brasileiros por posicionamento político

São inúmeras as pesquisas que utilizam métodos empíricos para classificar os partidos políticos brasileiros por espectro a partir da distinção conceitual entre direita, centro e esquerda (TAROUCO, 2007; MADEIRA; TAROUCO, 2011; TAROUCO; MADEIRA, 2013; TAROUCO; MADEIRA, 2015; SCHEEFFER, 2018; RIBEIRO; BOLOGNESI, 2018). De acordo com Scheeffeffer (2018, p. 120), os métodos mais comuns para a identificação partidária são “[...] os estudos dos manifestos e programas partidários, a avaliação de especialistas, a autolocalização das elites políticas, bem como a percepção dos cidadãos”. O autor filtra a análise do comportamento efetivo, isto é, da ação política dos atores políticos como um dos métodos mais importantes para verificar o posicionamento dos partidos por espectro ideológico.

Tarouco e Madeira (2013) afirmam que é preciso delimitar também uma unidade de análise de conteúdo que enumere as características da direita e da esquerda no Brasil, conforme o contexto histórico e político. Ressaltam os autores que os métodos e a categorização utilizados para localizar os partidos na escala direita-esquerda baseiam-se, conjuntamente, na imagem pública, nos manifestos partidários, em entrevistas e nas declarações dos próprios partidos, nas ações dos parlamentares e na opinião de especialistas (*experts surveys*).

É preciso ressaltar ainda que há um consenso no emprego sistemático de diferentes métodos para catalogação e localização dos partidos brasileiros, que têm sido classificados na dimensão “[...] esquerda-direita sem grandes controvérsias entre autores e analistas políticos e também sem que tenha sido travado nenhum debate mais aprofundado sobre os fundamentos desta classificação” (TAROUCO; MADEIRA, 2013, p. 150).

Para podermos analisar a projeção do *ethos* nos discursos de posse presidencial, levando em consideração o espectro político-ideológico, compactuamos com a ideia de Ribeiro e Bolognesi (2018), de que existe congruência entre o autoposicionamento ideológico manifestado pelos políticos e a maneira como seus partidos se posicionam ideologicamente. O

partido político, por sua vez, é uma instituição superior ao locutor partidário que também possui uma linha de pensamento a ser defendida. Deste modo, entendemos que o posicionamento ideológico do partido ao qual um presidente esteja afiliado no ato de sua posse será também o seu posicionamento

4. Espectro político dos partidos: PSDB e PT

Nosso *corpus* é constituído pelos discursos de posse do primeiro mandato dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), respectivamente, 1995 e 2003. Justificamos tal delimitação a partir de três fatores: trata-se de dois representantes cujos espectros políticos estão bem definidos pela teoria política (centro-direita e esquerda), pelos posicionamentos ideológicos de ambos; trata-se de líderes emblemáticos de dois dos principais partidos brasileiros, que polarizaram as eleições dos últimos 20 anos; trata-se de dois políticos que estiveram à frente da coalização que governou o país por duas vezes consecutivas, cada um.

Para executarmos nosso objetivo, o de analisar o *ethos* no discurso de posse presidencial, levando em consideração a forma como o espectro político influencia a projeção da imagem de si, julgamos pertinente discorrermos, brevemente, sobre os aspectos gerais que possibilitam caracterizar o posicionamento político dos dois políticos supracitados, com base nas características que alocam seus respectivos partidos em centro-direita e em esquerda. Primeiro, apresentamos os princípios do PSDB. Em seguida, destacamos os ideais políticos do PT.

É necessário destacar que o espectro ideológico de qualquer partido político implica no seguimento e na defesa de princípios e ideias específicos por meio de seus membros. As características ideológicas que alocam uma agenda política em um perfil de centro-direita ou de esquerda, por exemplo, podem ser encontradas em documentos oficiais, como os manifestos, os estatutos, os programas partidários e de governo; no autopoicionamento e na opinião de seus representantes em relação a determinados temas; na análise de especialistas (*experts surveys*) etc. Descrevemos as ideologias do PSDB e do PT à luz da revisão de literatura que pesquisa sobre partidos políticos. Em relação ao PSDB, especificamente, lançamos mão dos trabalhos

de Vieira (2012) e de Furtado (1996). No que diz respeito à apresentação do PT, levamos em consideração os achados de Reis (2007) e Furtado (1996).

De acordo com Vieira (2012), os trabalhos científicos que avaliam o período democrático (desde o ano de 1985) são unânimes em alocar o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no espectro ideológico de centro-direita, embora tenha nascido na centro-esquerda. Segundo a autora, a social-democracia no Brasil diverge da europeia, principalmente, porque não há vínculo com movimentos sociais, trabalhistas e sindicais. É, portanto, um partido de elite, forjado dentro do Parlamento, do Congresso Nacional, e não de massas, do seio popular.

Apesar de o PSDB ser caracterizado como um partido de centro-direita, de elite, de notáveis, de intelectuais, Vieira (2012) recorre ao termo *catch all* para definir o partido, pois, para alcançar benefícios eleitorais, essa agenda deixa de focar somente nos adeptos de sua ideologia para cooptar mais eleitores. Para isso, nos discursos, toca-se no afeto da instância cidadã, criando uma imagem de identificação para com o eleitor.

Furtado (1996) destaca quatro tendências presentes no interior do PSDB em sua formação inicial: social-democratas, liberais “progressistas”, socialistas democráticos e democratas cristãos. Segundo o autor, apesar dessas quatro tendências, o partido é visto como exclusivamente ligado à proposta social-democrata.

Para Cardoso (1990, p. 11),

Social-democracia é uma corrente política que quer corrigir as injustiças sociais e melhorar as condições de vida do povo através de reformas livremente consentidas pela sociedade, dentro de um regime democrático. [...] Em poucas palavras, a social-democracia luta pela manutenção e ampliação das liberdades democráticas; pela valorização do trabalho e a elevação do nível de vida dos trabalhadores; pela subordinação do poder econômico ao controle democrático da sociedade.

Vieira (2012), ao analisar os documentos oficiais publicados no período de fundação do PSDB (manifesto, estatuto, programa), encontra propostas sociais-democratas no que diz respeito às políticas sociais, como o combate às desigualdades regionais, a igualdade de direitos e deveres entre o homem e a mulher, a luta pela justiça social, pela liberdade de expressão etc.

Outra constatação de que o PSDB segue um modelo social-democrata diz respeito à economia. Furtado (1996), a partir da leitura do Programa de

Fundação do partido, reitera que a agenda procura situar-se entre um Estado autocrático forte, mas é favorável ao Estado regulador onde for necessário. Para o autor, isso significa que o partido adota um sistema de economia mista, onde a ação estatal e a propriedade privada convivem mutuamente (ideia defendida pelo modelo da social-democracia). Por isso, o “Estado peessedebista está localizado entre essas duas opções, é um mediador de interesses” (FURTADO, 1996, p. 154).

Nesse sentido, vê-se que, nos documentos oficiais e para a teoria política, o PSDB situa-se no espectro político-ideológico da centro-direita. Além disso, a principal tendência da agenda é a social-democracia.

Vale pontuar que centro-direita se distingue pelas seguintes características:

- i. Liberdade de expressão;
- ii. Conservador no que se refere a valores e tradições; liberal, porém não libertário no campo econômico; defensor de uma presença estatal forte apenas em saúde, educação e segurança;
- iii. [...] o estado deve se preocupar, principalmente, com a educação, saúde e segurança, procurando intervir menos na economia;
- iv. É uma posição buscando ser realista e contrário ao governo dos últimos 10 anos (HUBNER; PAESE, 2018, p. 184).

Em síntese, a centro-direita defende a liberdade de expressão, o conservadorismo, e o Estado social-democrata.

Diferentemente do PSDB, o Partido dos Trabalhadores (PT) foi fundado pelos trabalhadores, no início da década de 1980, pois nasceu no seio dos movimentos trabalhista e sindicalista, como destaca Reis (2007). Esse ponto aproxima essa legenda a uma proposta social-democrata. Ainda segundo o autor, em sua formação, o partido foi dividido em três forças: no socialismo democrata; na ideia de um partido populista e trabalhista encabeçado por lideranças sindicais autênticas e adeptas a mudanças radicais e revolucionárias, livre de instituições legais e de lideranças burguesas; na militância da esquerda católica, a partir da chamada teologia da libertação.

De acordo com Furtado (1996), desde a origem do PT, outros segmentos da sociedade articularam-se em favor de sua formação, como a igreja progressista, parlamentares, intelectuais, organizações de esquerda e

movimentos sociais, embora sua proposta tenha sido gerada no seio do movimento sindicalista. Nesse sentido, em sua gênese, a legenda colocou-se como um partido ligado ao socialismo, como uma contracorrente ao regime militar e em favor da democracia. Conforme o autor, o discurso petista é favorável a um socialismo democrático.

Em relação aos seus aspectos ideológicos, Furtado (1996) diz que se torna difícil definir um único perfil para o PT. Ressalta o autor que a maioria dos quadros do partido defende algum tipo de concepção socialista, que está situado à esquerda do espectro político partidário brasileiro. Por isso, a agenda é caracterizada como um “[...] partido de massa, democrático, de origem classista, anti-capitalista, com voz nos movimentos sociais” (FURTADO, 1996, p. 131).

Outrossim, estar situado à esquerda do espectro político-ideológico implica defender ideias relacionadas a:

- i. [...] propriedade pública dos meios de produção, que o Estado esteja a serviço das pessoas com menor renda, incluindo no controle sobre a produção. Defender a reforma agrária, urbana e financeira; [...]
- ii. Uma posição que busca maior igualdade social, através de políticas que sejam focadas nas camadas historicamente menos favorecidas da população;
- iii. [...] o estado tem função primordial nas áreas como educação, saúde e infraestrutura. Sendo o estado a força motriz para o desenvolvimento de uma nação mais soberana e independente;
- iv. [...] uma posição a favor de igualdades sociais, respeito à cidadania, e contrária a autoritarismos;
- v. Lutar por justiça social e equidade com sustentabilidade;
- vi. [...] uma perspectiva de valorização da vida humana e de suas necessidades, [...] como o direito à moradia, comida, educação, liberdade de expressão e religiosidade, livre associação, lazer, trabalho livre e justamente remunerado e proteção contra violência e abusos de poder (HUBNER; PAESE, 2018, p. 182).

Em resumo, a partir das características elencadas, a esquerda defende o controle do Estado, a igualdade e a justiça social, o respeito aos direitos do cidadão, a sustentabilidade, a valorização da vida humana.

Assim, com base no que foi discutido acima, pode-se colocar FHC, representante do PSDB, no espectro da centro-direita; em relação a Lula, representante do PT, pode-se alocá-lo na esquerda, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Cruzamento de espectro político-ideológico por partido

Presidente	Partido	Espectro	Características
FHC	PSDB	Centro-Direita	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas sociais; - Luta contra a injustiça social; - Liberdade democrática; - Economia mista; - Combate às desigualdades regionais; - Liberdade de expressão; - Conservadorismo; - Social-democracia; liberais progressistas; socialista democrático; democráticos cristãos.
Lula	PT	Esquerda	<ul style="list-style-type: none"> - Controle do Estado; - Luta pela igualdade e justiça social; - Respeito à cidadania e à sustentabilidade; - Populista, classista; - Anti-capitalista.

Fonte: elaboração própria.

5. Metodologia

Nosso *corpus* é constituído pelos discursos de posse do primeiro mandato dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), respectivamente, 1995 e 2003. Os discursos foram obtidos no site oficial da Biblioteca da Presidência da República³, que disponibiliza todo o conteúdo produzido por todos os presidentes da República durante o mandato presidencial.

Na página inicial do referido site, selecionamos a opção “Galeria dos ex-presidentes”. Em seguida, por ordem cronológica, selecionamos os dois presidentes: primeiro FHC; depois, Lula. Na opção “Discursos Presidenciais”, encontram-se todos os discursos proferidos pelos presidentes, por ano de mandato. Em relação a FHC, delimitamos nossa busca ao ano de 1995, onde obtivemos o seu “Discurso de posse no Congresso Nacional”, em formato PDF. No caso de Lula, delinhamos o ano de 2003. Ao selecionarmos essa

³ Dados disponíveis em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>

opção, encontramos o seu “Pronunciamento na sessão solene de posse no Congresso Nacional”, em formato PDF.

Nosso objetivo geral, ressalte-se, é analisar a constituição do *ethos* no discurso de posse presidencial, levando em consideração a forma como o espectro político-ideológico, isto é, o posicionamento político do orador, influencia a projeção da imagem de si. Para exequibilidade de tal empreendimento científico, tomamos como base as categorias de *ethé* de credibilidade e de identificação propostas por Charaudeau (2015).

Além disso, adotamos o método hipotético-dedutivo (POPPER, 2002), pois formulamos os problemas geral e específicos, para os quais, posteriormente, fornecemos soluções preliminares, hipóteses, conjecturas, em que procuramos deduzir as consequências observadas por meio de uma análise prévia de nosso *corpus*. Esse pré-teste analítico servirá como uma tentativa de falseamento de nossas hipóteses, no intuito de refutá-las ou corroborá-las no decorrer da pesquisa. Tal método pode ser resumido pelo seguinte esquema (GIL, 2008, p. 12): “problema → conjecturas → dedução de consequências observadas → tentativa de falseamento → corroboração”.

Em relação à abordagem, optamos pela pesquisa qualitativa, por nos preocuparmos intrinsecamente com o aprofundamento da compreensão de nosso objeto de estudo. Intentamos ainda explicar as razões pelas quais os usos de recursos verbais ligados à enunciação e a utilização de técnicas argumentativas viabilizam a constituição do *ethos* no discurso político. Nossa análise, portanto, centra-se em três ações:

- Descrever as características enunciativas dos discursos de posse presidencial que remetem aos *ethé* de credibilidade e de identificação, a partir de excertos de nosso *corpus*.
- Compreender de que modo os recursos enunciativos que caracterizam os *ethé* de credibilidade e de identificação possibilitam a projeção das imagens de si do orador, com base na interpretação da ocorrência dos eventos enunciativos.
- Explicar as motivações pelas quais os *ethé* de credibilidade e de identificação são construídos nos discursos de posse presidencial.

Cada objetivo específico apresentado constitui-se de um meio para alcançarmos nosso intento geral. Tendo isso em vista, nossa pesquisa é

explicativa, pois temos a preocupação central de “identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno” (GIL, 2008, p. 28).

6. Análise do *ethos* em discursos de posse presidencial

Como já dito, nosso *corpus* é constituído pelos discursos de posse do primeiro mandato dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, respectivamente, 1995 e 2003. Inicialmente, analisaremos a construção do *ethos* no discurso de posse presidencial de FHC, proferido no Congresso Nacional no dia 1º de janeiro de 1995. Posteriormente, observaremos a projeção das imagens de si no discurso de Lula. Por fim, faremos uma análise comparativa dos dois discursos.

6.1. Construção do *ethos* no discurso de FHC

No início de seu discurso, ao pedir permissão às autoridades presentes no Congresso (vice-presidente da República, deputados, senadores etc.) para que “antes do Presidente, fale [...] o cidadão que fez da esperança uma obsessão, como tantos brasileiros” (BRASIL, 1995, p. 23), FHC endossa sua primeira identificação para com a instância cidadã, tocando o afeto social do cidadão, “[...] que funda sua identidade na do político” (CHARAUDEAU, 2015, p. 137). O político sabe que deve sua posição atual à população, por isso direciona seu discurso a essa instância, a qual deve mostrar-se sincero e correto.

No decorrer do discurso, há um excerto em que FHC fala dos ideais com os quais cresceu politicamente. Ele afirma que pertence “[...] a uma geração que cresceu embalada pelo sonho de um Brasil que fosse ao mesmo tempo democrático, desenvolvido, livre e justo” (BRASIL, 1995, p. 23). O fato de enunciar um episódio a respeito de si mesmo sinalizado pelo verbo “pertencer”, conjugado na primeira pessoa do singular, o presidente projeta uma imagem de sério, pois atende à condição de sinceridade. Charaudeau (2015) assevera que, no discurso, o *ethos* de sério se constrói quando o político pronuncia declarações a respeito de si próprio, falando dos ideais que o guiam. De acordo com o autor, o orador é qualificado como crível quando

houver uma correspondência entre o que ele profere, no enunciado, ao que ele pensa política e ideologicamente.

Dentre as características do PSDB que elencamos, estão a liberdade democrática e o respeito à justiça social. Esses princípios citados por FHC, em seu discurso, correspondem ao posicionamento de sua agenda, o PSDB, os quais ele também defende. Assim, esse fato desvela dois aspectos: i) que o mesmo procedimento enunciativo utilizado para construir o *ethos* de sério, ao trazer informações sobre si próprio, pode ser também uma forma de expressar o espectro político-ideológico que o orador defende, tais como social-democracia, liberdade e justiça; ii) que o mesmo procedimento enunciativo utilizado para expressar o espectro político-ideológico que o orador defende, tais como social-democracia, liberdade e justiça, pode ser, da mesma forma, utilizado para construir o *ethos* de sério, ao trazer informações sobre si próprio extensivas ao seu partido político.

No trecho a seguir, percebe-se, novamente, que o orador expressa as convicções que seu partido (e ele próprio) defende, “o desenvolvimento, a liberdade e a justiça”. No entanto, FHC constrói uma imagem distinta da anterior, visto que não faz declarações a respeito de si mesmo, mas se mostra otimista em relação ao futuro do Brasil, e orgulhoso por ter sido escolhido para ser presidente pela maioria de seus concidadãos, posição a qual nunca imaginou que estaria.

Assim eu vi meus filhos nascerem, e meus netos, sonhando e lutando para divisar o dia em que o desenvolvimento, a liberdade e a justiça – justiça, liberdade e desenvolvimento – andariam juntos nesta terra. Eu nunca duvidei de que esse dia chegaria. Mas nunca pensei que ele pudesse me encontrar na posição que assumo hoje, escolhido pela maioria dos meus concidadãos para liderar a caminhada rumo ao Brasil dos nossos sonhos. Sem arrogância, mas com absoluta convicção, eu digo: este país vai dar certo! (BRASIL, 1995, p. 24).

Atrelado à referência ao espectro político partidário ao qual coaduna, FHC projeta um *ethos* de “caráter”, pela figura do orgulho. Segundo Charaudeau (2015), mesmo que o político não confesse estar orgulhoso ou mostre ser ambicioso em seu discurso, pois essa atitude vai de encontro à modéstia e à ideia de democracia que quer transmitir, não há melhor chefe que aquele levado pela ambição pessoal de realizar grandes obras em seu mandato. É preciso lembrar que o Brasil vivenciou um período de retrocesso em sua história (a ditadura), por isso pode-se entender que “a caminhada

rumo ao Brasil dos nossos sonhos”, isto é, desenvolvida, justa e com liberdade, será construída por um presidente que acredita em tais convicções, e que tem uma ambição pessoal, mas sem arrogância, ao dizer que o país “vai dar certo”, de modo a exaltar, mesmo que indiretamente, as condições de eficácia de sua própria gestão, recém iniciada.

Quando o orador, no discurso político, demonstra ter conhecimento de ações políticas necessárias para realizar seus objetivos na governança, ele está construindo um *ethos* de “competência”. Conforme Charaudeau (2015) destaca, a imagem de competência exige do político o saber e a habilidade para executar sua atividade política. Note-se ainda que o presidente atende à condição de eficácia, ao demonstrar que tem conhecimento sobre o que é preciso fazer para sustentar o crescimento da economia.

Na passagem de seu discurso, a seguir, pode-se visualizar tal imagem.

[...] hoje nós sabemos o que o Governo tem que fazer para sustentar o crescimento da economia. E vamos fazer. Aliás, já estamos fazendo. Quando muitos duvidaram se seríamos capazes de colocar nossa própria casa em ordem, nós começamos a arrumá-la nestes dois anos. Sem ceder um milímetro da nossa liberdade, sem quebrar contratos nem lesar direitos, acabamos com a superinflação (BRASIL, 1995, p. 25).

Para entendermos este trecho, é preciso lembrar que, antes dessa época, o Brasil estava saindo de uma superinflação econômica. Para muitos, essa superação obteve êxito graças ao Plano Real criado por FHC, então Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco, antecessor ao seu. Por isso, o orador diz que mesmo quando muitos duvidaram, “acabamos com a superinflação”. Não há, no entanto, nenhuma referência explícita, nesse trecho, ao Plano Real, nem aos meios que serão utilizados para sustentar o crescimento da economia, mas FHC demonstra que tem experiência e poder para exercer tal atividade, sem quebrar os princípios da liberdade e dos direitos do cidadão. Nesse momento, mais uma vez o orador sustenta um *ethos* de competência, sem ceder a um discurso em tom imodesto, o que poderia contribuir para uma negativa imagem de soberba. Vale ressaltar ainda que FHC defende a ideia de uma economia mista, em que a ação estatal e a propriedade privada convivem mutuamente. O político coloca-se apenas como um mediador desses sistemas econômicos, a partir de um liberalismo progressista.

Na sequência de seu discurso, o presidente constrói uma imagem de solidariedade ao se mostrar consciente das responsabilidades que cabem ao seu governo (CHARAUDEAU, 2015), como diminuir a injustiça social, por exemplo. Quando FHC diz “Falta a justiça social. É esse o grande desafio do Brasil neste fim de século. Será esse o objetivo número um do meu Governo” (BRASIL, 1995, p. 26), ele está corroborando a ideia de uma social-democracia, que busca corrigir as injustiças sociais e melhorar as condições de vida do povo através de reformas livremente consentidas pela sociedade. FHC, nesse excerto, ao fazer alusão de que falta a justiça social, segue um dos princípios de sua agenda, a luta contra a injustiça social, ao mesmo tempo em que projeta uma imagem de político solidário para com o povo.

Ainda que a projeção de um *ethos* de caráter ocorra ao longo de seu discurso, mediante figuras de força tranquila, de controle de si e de moderação, em um determinado ponto de seu discurso, FHC ressalta este *ethos* de caráter, pois a escolha das palavras serenidade e firmeza remetem às figuras de tranquilidade e firmeza, características de tal imagem.

Vou governar para todos. Mas, se for preciso acabar com privilégios de poucos para fazer justiça à imensa maioria dos brasileiros, que ninguém duvide: eu estarei ao lado da maioria. Com serenidade, como é do meu feitio, mas com firmeza. Buscando sempre os caminhos do diálogo e do convencimento, mas sem fugir à responsabilidade de decidir (CARDOSO, 1995, p. 27).

É sabido que uma das propostas sociais-democratas do PSDB no que diz respeito às políticas sociais é o combate às desigualdades regionais e sociais. No trecho abaixo, FHC afirma que o grande desafio de seu governo será governar para todos com o intuito de diminuir as desigualdades, não desta ou daquela região, não apenas dos excluídos, mas de todos. Mais uma vez se evoca o *ethos* de credibilidade por competência, estratégica e implicitamente construído mediante raciocínio de que “se se conseguiu acabar com a superinflação, pode-se diminuir as desigualdades”.

O Governo [...] se jogará por inteiro no grande desafio - que é do Brasil e não é apenas desta ou daquela região; que é de todos e não apenas dos excluídos - de diminuir as desigualdades até acabar com elas (BRASIL, 1995, p. 30).

Ao reforçar mais uma vez a linha de pensamento compatível com a qual segue, nesse caso, o combate às desigualdades regionais e sociais, FHC demonstra sua determinação em agir para “diminuir as desigualdades até

acabar com elas”. Dessa forma, o presidente apresenta uma imagem de potência (CHARAUDEAU, 2015), ao demonstrar que agirá para acabar com as injustiças regionais e sociais. Ressalte-se que este *ethos* é constituído, também, de maneira a se evitar imagens de arrogância e soberba, visto que, ao construir a imagem de potência, o orador o faz sob de forma não nominalizada, codificado como sujeito da oração não a si próprio, em primeira pessoa, mas usando a expressão “o governo”. Tais escolhas léxico-gramaticais são estratégicas, visto que a eficiência da construção do *ethos* decorre de imagens que são mostradas nos discursos, sem que necessariamente estejam explícitas.

Na parte final de seu discurso de posse presidencial, FHC elenca algumas propostas em relação à política social compatíveis com o espectro partidário de sua legenda, tais como uma vida decente às crianças, igualdade e oportunidades às mulheres e às minorias raciais, aos negros e aos grupos indígenas.

O sentimento que move esse apoio de todos ao País tem um nome: solidariedade. [...] Vamos assegurar uma vida decente às nossas crianças, tirando-as do abandono das ruas. [...] Vamos assegurar com energia direitos iguais aos iguais; às mulheres, que são a maioria do nosso povo e às quais o País deve respeito, oportunidades de educação e de trabalho; às minorias raciais e a algumas quase minorias - aos negros, principalmente -, que esperam que igualdade seja, mais do que uma palavra, o retrato de uma realidade; aos grupos indígenas, alguns deles testemunhas vivas da arqueologia humana, e todos testemunhas da nossa diversidade (BRASIL, 1995, p. 32).

Igualmente, FHC mostra-se solidário para com as minorias que sofrem, mulheres, negros, indígenas, crianças abandonadas. Nesse sentido, constrói um *ethos* de solidariedade, pois essa imagem caracteriza-se quando um político mostra que “[...] as suas opiniões (ou as decisões) dos membros de seu grupo [partido] são partilhadas e defendidas por ele” (CHARAUDEAU, 2015, p. 163). Simultaneamente a um *ethos* de solidariedade que é expresso, mostrado; se constroem novamente imagens de competência e de potência, mediante o reiterado sintagma “vamos assegurar”.

Em síntese, FHC constrói para si, em seu discurso, imagens de sério, de caráter, de competência, de solidariedade e de potência, dando ênfase especialmente, ao *ethos* de competência, amparado ao histórico político na qualidade de ministro da fazenda do governo anterior, tornado estrategicamente implícito em seu pronunciamento. Esta constatação

corroborar com Silva (2012), para a qual FHC fundamenta seus discursos na eficiência de gestões passadas, de modo a sustentar *ethos* de credibilidade. Para a autora, “FHC, em seus pronunciamentos, procura solidificar um *éthos* prévio de competência (que já contava com a legitimidade de grande parte do auditório), além de utilizar vários *ethé* para produzir uma imagem ideal dele mesmo e de seu governo” (SILVA, 2012, p. 84). A seguir, apresentaremos análise da construção da imagem de si no discurso de posse de Lula (2003).

6.2. Construção do *ethos* no discurso de Lula

O presidente Lula já havia concorrido, nas três últimas eleições, à presidência da República, inclusive concorrendo contra FHC em 1994 e 1997. No começo de seu discurso de posse no Congresso Nacional, Lula assevera o desejo de mudança “diante do esgotamento de um modelo” (BRASIL, 2003, p. 1), que o antecedeu. Esse “modelo”, como diz em seu discurso, gerou estagnação, fome, egoísmo, desemprego, insegurança, impasse econômico, social e moral. Por isso, o orador coloca-se como um presidente escolhido pelo povo brasileiro para promover a mudança necessária. Ademais, o orador não identifica os atores responsáveis (instância adversária) por tais consequências danosas. Ao mesmo tempo em que se posiciona contrário ao governo anterior, defendendo os princípios de crescimento, justiça, segurança, Lula também projeta um *ethos* de virtude, pela figura da lealdade, ao criticar sem nomear um responsável. Salienta Charaudeau (2015) que o orador pode construir a imagem de virtude quando se referir ao adversário sem desferir golpes baixos ou acusar severamente uma pessoa específica.

No trecho a seguir, notam-se dois aspectos: que o orador exalta o país e o povo; que há uma identificação para com a audiência com o intuito de, juntos, comprometerem-se para realizar suas proposições em seu mandato.

Este é um país extraordinário. Da Amazônia ao Rio Grande do Sul, em meio a populações praijeiras, sertanejas e ribeirinhas, o que vejo em todo lugar é um povo maduro, calejado e otimista. Um povo que não deixa nunca de ser novo e jovem, um povo que sabe o que é sofrer, mas sabe também o que é alegria, que confia em si mesmo, em suas próprias forças. [...] E eu desejo, antes de qualquer outra coisa, convocar o meu povo, justamente para um grande mutirão cívico, para um mutirão nacional contra a fome (BRASIL, 2003, p. 2-3).

Quando o presidente conclama a si próprio e o povo para um “mutirão nacional contra a fome”, percebe-se o seu comprometimento com uma de suas principais propostas: o combate à fome. Ao defender uma ideia partidária de valorização da vida humana e de suas necessidades, como o direito básico à comida, o orador estabelece reciprocidade entre seu próprio interesse e o da instância cidadã, projetando o *ethos* de chefe mediante figura de guia supremo. Essa necessidade de se criar um eixo em comum que irmana todos os brasileiros num único grupo social é expressada, mais uma vez, em seu discurso, como se vê na sequência:

Enquanto houver um irmão brasileiro ou uma irmã brasileira passando fome, teremos motivo de sobra para nos cobrirmos de vergonha. Por isso, defini entre as prioridades de meu Governo um programa de segurança alimentar que leva o nome de Fome Zero. [...] É por isso que hoje conclamo: vamos acabar com a fome em nosso país. [...] Essa é uma causa que pode e deve ser de todos, sem distinção de classe, partido, ideologia (BRASIL, 2003, p. 3-4).

Lula, novamente, busca apoio no povo para realizar as mudanças necessárias ao país. Para ele, uma ação urgente é a segurança alimentar. Por isso, afirma que vai criar o programa “Fome Zero”. Essa conclamação corresponde à sua posição partidária, que busca maior igualdade social, através de políticas que sejam focadas nas camadas historicamente menos favorecidas da população. Nesse caso, os mais pobres, aqueles que vivem na miséria. Outrossim, juntamente ao *ethos* de chefe, uma imagem de humanidade é projetada, visto que, nesse trecho, diante de uma situação dramática, o orador demonstra “[...] sentimentos, compaixão para com aqueles que sofrem” (CHARAUDEAU, 2015, p. 149).

Após essa convocação, o presidente reitera uma de suas proposições políticas para acabar com a fome: uma reforma agrária.

Para isso, será também imprescindível fazer uma reforma agrária pacífica, organizada e planejada. Vamos garantir acesso à terra para quem quer trabalhar, não apenas por uma questão de justiça social, mas para que os campos do Brasil produzam mais e tragam mais alimentos para a mesa de todos nós, tragam trigo, soja, farinha, frutos, o nosso feijão com arroz. [...] A reforma agrária será feita em terras ociosas, nos milhões de hectares hoje disponíveis para a chegada de famílias e de sementes, que brotarão viçosas, com linhas de crédito e assistência técnica e científica (BRASIL, 2003, p. 4).

Aqui, o orador constrói uma imagem de competente (CHARAUDEAU, 2015), ao demonstrar ser possuidor, ao mesmo tempo, de um conhecimento

político para propor projetos necessários e de uma habilidade para executá-los de maneira adequada, pois planeja uma reforma agrária que traga mais alimentos, trigo, soja, farinha, frutos, feijão e arroz, para a mesa dos brasileiros. O orador apresenta essa reforma organizada, em que se aproveitará os milhões de hectares de terras ociosas, para promover o emprego e o combate à fome. Além disso, ele se autoposiciona favorável a uma ideia do espectro ao qual pertence, a de que a propriedade pública dos meios de produção esteja a serviço das pessoas com menor renda, incluindo o controle sobre a produção.

No discurso do presidente, é possível observamos que há uma recorrência de promessas políticas para promover a mudança necessária. Abaixo, outra proposta é apresentada por Lula.

Disse e repito: criar empregos será a minha obsessão. [...] Para avançar nessa direção, além de travar combate implacável à inflação, precisaremos exportar mais, agregando valor aos nossos produtos e atuando, com energia e criatividade, nos solos internacionais do comércio globalizado. Da mesma forma, é necessário incrementar, e muito, o mercado interno, fortalecendo as pequenas e microempresas. É necessário também investir em capacitação tecnológica e infra-estrutura voltada para o escoamento da produção (BRASIL, 2003, p. 5).

Em tom imperativo, o orador diz que sua “obsessão” será criar empregos e que irá travar um combate “implacável” para reduzir a inflação, além de incrementar o mercado interno e investir na capacitação tecnológica. Para Lula, que defende o direito ao trabalho livre e remunerado, essas são propostas que farão o país desenvolver-se, bem como são formas para superar as dificuldades econômicas. Assim, diante da necessidade social e econômica, o político preocupa-se com o bem público de maneira realista. Dessa forma, ele constrói para si um *ethos* de sério ao fazer “[...] promessas que exprimem a justa medida, a consciência dos limites, a recusa a demagogia, a necessidade de ajustar os projetos aos meios existentes” (CHARAUDEAU, 2015, p. 123).

Outrossim, é comum que um político, em um discurso de posse, reafirme as promessas feitas durante a campanha eleitoral, mas Charaudeau (2015) adverte que tais promessas devem ser convenientes, isto é, que as propostas apresentadas pelo político sejam consideradas de difícil realização, para que a sua imagem de sério não seja afetada.

No trecho a seguir, Lula posiciona-se contrário à corrupção, à sonegação e ao desperdício, principalmente, porque são atitudes que não ajudam a população na sua luta pela sobrevivência. Ademais, o orador fala de honestidade a partir da aplicação correta dos recursos públicos evitando o seu desperdício para focar em resultados sociais concretos, e conclui reafirmando seu comprometimento, nesse âmbito, para com o povo. Nesse sentido, Lula elenca princípios políticos éticos que sua agenda (e ele próprio) defende, como a honestidade, a transparência, o combate à corrupção e a transparência para com a população.

Não permitiremos que a corrupção, a sonegação e o desperdício continuem privando a população de recursos que são seus e que tanto poderiam ajudar na sua dura luta pela sobrevivência. Ser honesto é mais do que apenas não roubar e não deixar roubar. É também aplicar com eficiência e transparência, sem desperdícios, os recursos públicos focados em resultados sociais concretos. Estou convencido de que temos, dessa forma, uma chance única de superar os principais entraves ao desenvolvimento sustentado do país. E acreditem, acreditem mesmo, não pretendo desperdiçar essa oportunidade conquistada com a luta de muitos milhões de brasileiros e brasileiras (BRASIL, 2003, p. 7).

Sob essa perspectiva, o orador para preservar o *ethos* de virtude (CHARAUDEAU, 2015), pela figura da honestidade pessoal, pois mostra que suas motivações e engajamento não são fomentados por uma ambição pessoal, mas pelo interesse da social-democracia.

A seguir, vemos um trecho em que Lula disserta acerca de seu *modus operandi* no que tange à ação diplomática, importante instrumento de desenvolvimento nacional, orientada por uma perspectiva humanista. Assim, quando ele afirma que sua visão de política externa será um reflexo dos anseios de mudança que se expressaram nas ruas, nota-se uma ideia partidária de um Estado democrático, que estará atento à opinião pública diante das tomadas de decisões no que diz respeito à ação diplomática do Brasil.

Nossa política externa refletirá também os anseios de mudança que se expressaram nas ruas. No meu Governo, a ação diplomática do Brasil estará orientada por uma perspectiva humanista e será, antes de tudo, um instrumento do desenvolvimento nacional (BRASIL, 2003, p. 9).

Por isso, no excerto acima, Lula reafirma a identificação e a confiança que a instância cidadã tem para com ele, pois partilham as mesmas ideias e os mesmos pontos de vista, características que projetam uma imagem de solidariedade (CHARAUDEAU, 2015). Além disso, ao expressar que seu projeto

de política externa refletirá aquilo que foi expresso nas ruas, denota uma atitude de consideração para com os a instância cidadã, que colocou o orador em tal posição política.

Em síntese, Lula constrói em seu discurso os *ethé* de virtude, de chefe, de humanidade, de competente, de sério e de solidariedade. Constata-se, além disso, que o *ethos* de chefe e de solidariedade são mais proeminentes em seu pronunciamento. Não obstante, variadas pesquisas⁴ apontam como discursivamente Lula projeta reiteradamente a imagem de guia soberano/guia-pastor no sentido de construir para si a imagem de maior líder popular da história moderna da política brasileira.

Considerações finais

As análises empreendidas permitiram um aprofundamento do entendimento dos processos de construção do *ethos* no discurso político, evidenciando a eficácia da proposta classificatória de Charaudeau (2015). Nesta pesquisa, compararam-se a projeção da autoimagem nos discursos de posse do primeiro mandato de FHC (1994) e Lula (2003). Os resultados apontam que, de acordo com o posicionamento ideológico do respectivo espectro político no qual cada estadista se encontra, alguns *ethé* foram igualmente construídos, tais como os de solidariedade. Ressalta-se, todavia, que a atenção às necessidades dos outros, especialmente dos mais pobres, é tônica constante no contexto político brasileiro.

Outro ponto em comum nos dois pronunciamentos é o uso da enunciação elocutiva, isto é, a implicação do orador mediante uso de primeira pessoa e de recursos modalizadores a fim de exprimir seu ponto de vista pessoal. Acredita-se que a cena genérica em questão, qual seja, discurso de posse presidencial, de alguma maneira constranja tais usos. A preocupação em se construir *ethé* de credibilidade, especialmente os de seriedade e competência, também se verificou constante em ambos os pronunciamentos.

Todavia, a pesquisa também demonstrou que a projeção que cada estadista fez de si apresenta prioridades distintas. Ao passo que FHC enfatiza, implícita e estrategicamente, sua competência mediante evocações de seu

4 Ver Greco (2007), Baviera (2008), Silva (2012), Gandim e Panke (2015), Tomaz e Gouvêa (2017), Almeida e Campos (2019), entre outros.

histórico político, especificamente relacionado à concepção do plano real e ao período de estabilidade na economia brasileira quando fora Ministro da Fazenda do governo anterior; Lula privilegia, em consonância com os ideais populistas de luta pela justiça e igualdade social característicos à esquerda, o *ethos* de humanidade. O uso de enunciação elocutiva, através da primeira pessoa do plural e de termos pivô no campo semântico da fraternidade também indicam preocupação na construção do *ethos* de chefe, por meio da figura de guia pastor. Não obstante, variadas pesquisas apontam como discursivamente Lula projeta reiteradamente a imagem de guia soberano/guia-pastor no sentido de construir para si a imagem de maior líder popular da história moderna da política brasileira.

Por fim, há que se reconhecer que esta pesquisa apresenta limitações, tais como a análise restrita ao texto escrito, sem se considerarem os aspectos semióticos da cenografia real, tais como tom de voz e gesticulação. Além disso, por se tratar de um discurso não espontâneo, isto é, previamente produzido para tal ocasião, é bastante provável que tenha sido elaborado por uma equipe assessora – de modo a ter sido necessário, portanto, considerarmos o espectro político de cada presidente. Por último, a análise de autoimagem emergente de tais discursos deixou de lado questões relacionadas ao *ethos* prévio e às representações que instâncias políticas e midiáticas já engendradas, os quais poderão ser respondidos em pesquisas posteriores⁵.

Referências

ALMEIDA, Júlia Maria Costa; CAMPOS, Annelise Carvalho Souto Mayor de. *Ethos* discursivo e cenografias no discurso político. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 61, p. 1-11, 2019.

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2013.

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Coordenação da tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. Tradução: Rosalice Botelho Pinto et al. São Paulo: Contexto, 2017.

5 A pesquisa de Silva (2012) já recobre parte deste escopo, uma vez que teve como objetivo central analisar os recursos retóricos de FHC e Lula, e como estes auxiliam na construção do *ethos* de cada presidente.

AMOSSY, Ruth. O *ethos* discursivo ou a encenação do orador. In: _____. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Tradução: Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2018. p. 79-104.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005.

BARTHES, Roland. **L'aventure sémiologique**. Paris: Editions du Seuil, 1985.

BAVIERA, Evaldo. **Discurso político, ethos e memória discursiva: uma análise da constituição do sujeito Lula**. 2008. 106f. Dissertação (mestrado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Franca, Franca, 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Discurso de posse no Congresso Nacional** (Presidente Fernando Henrique Cardoso). Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional**. Brasília: Secretaria de Imprensa e Divulgação, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. **A social-democracia**. O que é, o que propõe para o Brasil? São Paulo, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2TuV2gG> Acesso em: 28 fev. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução: Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2015.

FURTADO, Olavo Henrique Pudenci. **Trajetos e perspectivas social-democratas: do modelo europeu para o PSDB e o PT no Brasil**. 1996. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Ciência Política. Campinas, 1996.

GANDIN, Lucas; PANKE, Luciana. A transferência de *ethos* de Lula para Dilma na campanha eleitoral de 2010. **Revista eletrônica de ciência política**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 167-186, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2xtJNgQ>. Acesso em: 26 mar. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRECO, Eliana Alves. O *ethos* e a identidade de Lula: a trajetória discursiva de um candidato à presidência da república. In: 1ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso. 2008. Maringá. **Anais...** Maringá: Dep. de Letras ed., 2007. p. 622-630.

HADDAD, Galit. *Ethos* prévio e *ethos* discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 145-165.

HUBNER, Alysson; PAESE, Joel. Centrismo e híbrido político: o sentido da política. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 10, n. 2, p. 174-189, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Tj9b1z>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MADEIRA, Rafael Machado; TAROUÇO, Gabriela da Silva. Esquerda e direita no Brasil: uma análise conceitual. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 8, n. 15, p.171-186, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3f31zrF>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a. p.11-29.

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

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-91.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico à noção de ethos. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 53, n. 3, p. 321-330, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2JgxXtp>. Acesso em: 25 fev. 2020.

POPPER, Karl. **The logical of scientific Discovery**. London: Routledge Classics, 2002.

REIS, Daniel Aarão. O Partido dos Trabalhadores: trajetória, metamorfoses, perspectivas. In: FERREIRA, J.; REIS, Daniel A. (org.). **Revolução e democracia (1964-...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 503-540.

RIBEIRO, Ednaldo Aparecido; BOLOGNESI, Bruno. Ideologia e representação: valores e atitudes de legisladores municipais. In: GIMENES, Éder R.; BORBA, Julian (org.). **Poder legislativo e cultura política: valores, atitudes, trajetória e comportamento político dos vereadores e vereadoras do Estado de Santa Catarina**. Curitiba: CPOP, 2018. p. 131-181.

SCHEEFFER, Fernando. A alocação dos partidos no espectro ideológico a partir da atuação parlamentar. **Revista E-legis**, Brasília, n. 27, p. 119-142, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39eV4yY> Acesso em: 05 fev. 2020.

SILVA, Andreia Aleixo da. **Discurso político e poder no Brasil na era neoliberal: argumentação e construção do ethos no manuseio do poder**. 2012. 159f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

TAROUCO, Gabriela da Silva. **Os Partidos e a Constituição**: ênfases programáticas e propostas de emenda. 2007. 161f. Tese (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2007.

TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. Os partidos brasileiros segundo seus estudiosos: Análise de um *expert survey*. **Revista Cívitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 24-39, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2UB9e8c> Acesso em: 06 fev. 2020.

TAROUCO, Gabriela da Silva; MADEIRA, Rafael Machado. Partidos, programas e o debate sobre esquerda e direita no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 45, p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2QKk62j> Acesso em: 06 fev. 2020.

TOMAZ, Natália Rocha Oliveira; GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Um estudo do *ethos* em discursos do ex-presidente Lula. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1 p. 441-471, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/39mgESa> Acesso em: 26 mar. 2020.

VIEIRA, Soraia Marcelino. **O Partido da Social Democracia**: trajetória e ideologia. 2012. 186f. Tese (doutorado em ciência política) - Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

SOUSA, Alisson Fernando Abreu de; NOBRE, Kennedy Cabral. A construção do *ethos* em discursos de posse presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995) e Luís Inácio Lula da Silva (2004). **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 49-79, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2686>.

Profissão professor: o que pensam estudantes de Letras sobre a carreira docente? Uma análise à luz da Semântica Argumentativa

Ana Paula Elsner

Mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Brasil

 anapaulaelsner@gmail.com

 orcid.org/0000-0003-2093-038X

Cristiane Dall Cortivo Lebler

Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

 cristiane.lebler@gmail.com

 orcid.org/0000-0003-3389-1850

Resumo: Este artigo está ancorado na concepção de que a língua é fundamentalmente argumentativa e de que as palavras e suas relações auxiliam na constituição do seu caráter argumentativo. Sua temática trata da imagem que os alunos dos cursos de Licenciatura em Letras de uma universidade comunitária e de uma universidade federal expõem sobre a profissão. O objetivo de nossa pesquisa é analisar, com base na Teoria da Argumentação na Língua (ANL) e na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), em sua fase *standard*, como a imagem do professor é construída discursivamente. O *corpus* do trabalho é constituído por discursos de estudantes do curso de Letras licenciatura das duas universidades, os quais foram coletados através de um questionário criado na ferramenta *Google Formulários*. Os resultados confirmam a hipótese de que os estudantes dos cursos de licenciatura em Letras consideram a profissão atraente apesar da sua desvalorização.

Palavras-chave: Argumentação. Teoria dos Blocos Semânticos. Professor. Discurso.

Abstract: The present work it is anchored in the conception of that the language is fundamentally argumentative and that the words and their relations helps in the constitution of their argumentative character. Its theme deals with image that the students of the letters graduation courses of a community university and a federal university expose about the profession. The aim of our study is analyze, in base of Theory of Argumentation within Language (ANL) how the image of teacher is discursively constructed. The *corpus* of work, it is part of a master's dissertation, that is made up from discourse of students of letters graduation course from two universities, which were collected through a questionnaire created by the tool Google Forms. The results confirm the supposition that the students of letters graduation course of federal university and of the communitary university consider the profession attractive even though the depreciation on the teacher profession.

Keywords: Argumentation. Theory of Semantic Blocks. Teacher. Discourse.

Introdução

Atualmente, a mídia está muito presente na sociedade, em suas diferentes formas e meios de informação. Os meios de comunicação *online* são, certamente, os mais rápidos e acessíveis ao público. Dessa forma, os conteúdos se fazem importantes quando trazem informações sobre os acontecimentos que afetam a sociedade. Com isso, a grande visibilidade da profissão docente exposta pelos jornais, especialmente nos anos 2016 e 2017, com a crise do Estado do Rio Grande do Sul, que afetou diretamente professores e alunos devido ao parcelamento dos salários dos docentes, foi essencial para que esta pesquisa se concretizasse. Além disso, o fechamento de cursos de licenciaturas em universidades em várias partes do Brasil e a diminuição do número de estudantes nesses cursos também reforçou este estudo, pois sabemos que o debate sobre a profissão professor não é recente, mas ganha novas conotações devido aos vários acontecimentos sociais, políticos e econômicos.

Partindo dessa contextualização, o tema deste trabalho é a construção da imagem do professor, discursivamente, a partir de questionário, por meio do qual buscamos compreender, especificamente, a imagem que os alunos dos cursos de Licenciatura em Letras de uma universidade federal e de uma universidade comunitária, localizadas no centro do estado, apresentam sobre a profissão. De acordo com essa temática, o que norteou o desenvolvimento da pesquisa a partir desse objeto de estudo foi a situação da profissão docente dos dias atuais.

A partir disso, a pergunta que norteia esta pesquisa é: como a carreira docente é vista por esse público? Nosso objetivo geral é analisar, com base na Teoria da Argumentação na Língua (ANL) e na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), em sua fase *standard*, como a imagem do professor é construída discursivamente e, especificamente, como os estudantes dos cursos de Licenciaturas em Letras dessas universidades concebem a carreira docente.

Esta pesquisa se justifica por destacar temas que envolvem as questões sobre a imagem dos professores, sendo que interessa tanto à população em geral quanto aos profissionais da educação - sobretudo, os professores. Nesse contexto, a ANL e a TBS configuram-se como um aporte teórico adequado às análises, por definirem a língua como a matéria-prima para a descrição do sentido e também por considerarem o discurso como produto da atividade de

fala de um sujeito, que nele marca seu ponto de vista. Portanto, essa teoria é significativa para analisar como as palavras e expressões usadas nas respostas constroem a imagem do professor.

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo. Analisamos como os estudantes dos cursos de licenciatura em Letras, de uma universidade federal e de uma comunitária, consideram essa carreira, por meio de um questionário aplicado através da ferramenta *Google forms*. A análise do *corpus* foi compreendida à luz da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), proposta por Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), proposta por Marion Carel e por Oswald Ducrot, com ênfase na sua fase *standard*.

1. Conceitos básicos da Teoria da Argumentação na Língua

A Teoria da Argumentação da Língua (ANL), desenvolvida por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, apresenta raízes estruturalistas e enunciativas e se ocupa da linguagem de um modo diferente de outras abordagens teóricas, como a Análise do Discurso e a Psicolinguística, por exemplo. Oswald Ducrot expõe um ponto de vista sobre a língua embasado, especialmente, nas concepções do linguista Ferdinand de Saussure. Contudo, para a elaboração de sua teoria, reformula e amplia esses conceitos.

A ANL é centrada na defesa de que a língua é fundamentalmente argumentativa e de que as palavras e suas relações auxiliam na constituição do seu caráter argumentativo. De acordo com Ducrot (2009), há que se distinguir dois tipos de argumentação: a retórica, caracterizada pela persuasão, e a linguística, concebida como a orientação discursiva que está contida na palavra ou em sua significação e que norteia uma argumentação pelo viés da língua. É neste segundo conceito que o autor estrutura sua concepção de língua e de linguagem, bem como os conceitos que utiliza para analisá-las.

Ainda nesse esteio, Ducrot (1990) propõe uma teoria de oposição à abordagem tradicional do sentido. Para o autor, o sentido de um enunciado, de acordo com a visão tradicional, é constituído de acordo com três tipos de aspectos: os objetivos, que representam a realidade; os subjetivos, que se

referem à atitude do locutor frente à realidade; e os intersubjetivos, que consideram a relação do locutor com as pessoas a quem se dirige.

Ducrot (1990) rejeita o modo objetivo, pois considera que não há possibilidade de objetividade quando tratamos do uso da linguagem. Além disso, considera que não existe uma separação entre as indicações subjetiva e intersubjetiva, pois elas se unem para constituir o “valor argumentativo”. O autor destaca que o modo como a linguagem ordinária apresenta a realidade faz dela um objeto de debate entre os indivíduos. Para ele, a palavra contém um valor argumentativo que “é por definição a orientação que essa palavra apresenta, atribuí ao discurso”¹ (DUCROT, 1990, p. 51, tradução nossa²). Contudo, o valor argumentativo de uma palavra depende de seu emprego e da continuação do discurso, isto é, ele abre possibilidades ou impossibilidades para interpretações discursivas (DUCROT, 1990).

Ducrot (1987) afirma que, na essência de suas pesquisas, está a pragmática semântica ou pragmática linguística. O termo pragmática da linguagem pode indicar, se tomada como objeto a ação humana, as investigações que remetem à ação humana efetivada pela linguagem, que sugerem suas condições e seu alcance. O que torna o problema fundamental nessa direção de estudos é saber que existem muitas palavras que podem influenciar no discurso e que determinados vocábulos, em alguns casos, são efetivos, agindo sobre o alocutário (A).

Ainda segundo o autor, outra questão problemática a ser considerada no âmbito da Semântica Linguística é que não se trata mais do que fazemos quando falamos, mas do que se considera que a fala faz, conforme o próprio enunciado. Por exemplo, quando usamos um enunciado interrogativo, esperamos que o alocutário responda através da fala; do mesmo modo, se consideramos uma expressão imperativa, pretendemos incitar o ouvinte, fazendo-o agir com uma determinada atitude. Essas maneiras de agir se apresentam devido ao efeito da enunciação. Com isso, “o objeto da pragmática semântica (linguística) é assim dar conta do que, segundo o enunciado, é feito pela fala” (DUCROT, 1987, p. 164). Cabe ressaltar que os efeitos pretendidos incidem sobre um universo ideal de discurso. O fato de a

1 No texto consultado em espanhol: “es por definición el orientación que esa palabra da al discurso” (DUCROT, 1990, p. 51).

2 As traduções são de responsabilidade de Ana Paula Elner com revisão de Cristiane Dall’ Cortivo Lebler.

pergunta não ser respondida e de a ordem não ser cumprida não invalida tais efeitos pragmáticos constitutivos dos enunciados.

2. Teoria dos Blocos Semânticos³

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) tem seu marco inicial em 1992 e configura-se como uma radicalização dos conceitos outrora apresentados na ANL, bem como o abandono dos conceitos constitutivos da Teoria dos *Topoi*. Ducrot (2005a), ao apresentar essa nova teoria, traz a ideia de que “a argumentação não se alicerça na passagem do argumento, que funcionava como justificativa para a conclusão, mas em representações unitárias entre um e outro que são o próprio conteúdo dos encadeamentos argumentativos” (BARBISAN, 2007, p. 32).

A crítica apresentada por Marion Carel em relação à ANL era direcionada à utilização dos princípios argumentativos que relacionavam argumento e conclusão, denominados por Jean-Claude Anscombe e por Oswald Ducrot de *topos*. Esses *topoi* eram responsáveis pela articulação entre esses dois constituintes da argumentação e, para a TBS, foram considerados exteriores à língua, ferindo um importante fundamento reafirmado desde o princípio da ANL segundo o qual o sentido e a significação são argumentativos, isto é, a língua é essencialmente argumentativa.

Na TBS, uma argumentação passou a ser descrita como um encadeamento de dois segmentos ou frases, os/as quais se articulam por um conector A ou B. O primeiro segmento é denominado “suporte”, e o segundo, “aporte”. Carel e Ducrot (2008, p. 9) sinalizam que os segmentos suporte e aporte não são determinados pela posição em que estão inseridos no enunciado, mas pela função exercida um em relação ao outro. Por exemplo:

- (1) Faz calor, vamos caminhar.
- (2) Faz calor, vamos ficar em casa.

De acordo com a TBS, o sentido de uma expressão ou de uma palavra se define pelas relações estabelecidas no discurso. Considerando os enunciados (1) e (2), notamos que, em (1), a expressão “faz calor”, suporte em ambos os

³ Neste trabalho, optamos por nos embasar na versão standard da TBS, cujo marco principal encontra-se em Carel e Ducrot (2005). Entretanto, a teoria permanece em constante atualização. Indicamos a leitura de Carel (2017; 2018; 2019), fontes que apresentam um debate mais atual em relação aos avanços teóricos promovidos pela autora.

enunciados, está encadeada a “vamos caminhar”, sendo que, em (2), “faz calor” se encadeia a “vamos ficar em casa”. Notadamente, observamos que a expressão “faz calor” apresenta sentidos distintos, que são construídos discursivamente: em (1), trata-se de um calor que sugere, ou, ainda, convida para se fazer um passeio externo, pelo dia estar bonito, ensolarado. Podemos sugerir, como se fosse um convite a ir a uma praia, à piscina, ao clube; em (2), a ideia é inversa, pois o calor convida para ficar em casa, já que se trata de um calor desagradável a uma caminhada.

A interdependência entre os dois segmentos do enunciado tem como resultado um sentido, denominado bloco semântico. Em suma, um bloco semântico é o sentido resultante de uma correlação semântica entre os segmentos (A) e (B) de um encadeamento argumentativo.

Na TBS-standard, há elementos que estabelecem as relações entre os segmentos A e B em um encadeamento argumentativo – são os “conectores”, classificados em dois tipos: conectores normativos, representados por “portanto” (DC): *Maria está com problemas (A), portanto (B) não vamos perturbá-la*, e conectores transgressivos, representados por “no entanto” (PT): *Maria está com problemas (A), no entanto (B) vamos perturbá-la*. (DUCROT, 2005a). Os conectores DC e PT são metalinguísticos, isto é, são representativos de outras expressões linguísticas (DELANOY, 2012; DUCROT, 2005a, 2005b).

3. Metodologia

A pesquisa de base qualitativa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob número 91221018.2.0000.5343, foi aplicada por meio de um questionário criado na ferramenta Google Formulários e enviada para os estudantes dos cursos de Letras Licenciatura de uma universidade comunitária e uma universidade federal via Moodle e via e-mail.

Foram coletados os questionários de alunos de dois períodos (início e fim do curso) do curso de Letras. Foram obtidas dezoito respostas da universidade comunitária, sendo doze do início e seis do fim do curso, e onze da universidade federal, três do início e oito do fim do curso, totalizando 29 alunos participantes. A faixa etária dos alunos, que variou entre 18 e 35 anos,

não foi critério de exclusão, e todos os estudantes do curso de Letras das universidades puderam participar da pesquisa.

Para aplicação dos questionários na universidade comunitária, foi reservado o Laboratório de Leitura do Programa de Pós-graduação em Letras, que tem computadores com acesso à *internet*, para que os alunos respondessem às questões. O *link* do questionário foi disponibilizado no *Moodle*. Em seguida, foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos estarem cientes dos riscos e do objetivo da pesquisa, além de especificar que a participação na pesquisa era voluntária e anônima.

A aplicação na universidade federal ocorreu de forma distinta, pois o questionário foi enviado através de um *link* para os *e-mails* dos alunos do curso de Letras, juntamente com o TCLE, para o conhecimento da pesquisa. O questionário foi enviado para 20 alunos, sendo que 11 deles participaram.

Selecionamos para análise as respostas dadas à pergunta *Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?* As respostas à questão foram analisadas nos dois períodos de cada instituição, totalizando doze respostas, ou seja, seis de cada universidade; três de cada período de curso. Para sistematizar a análise, criamos dois quadros em que foram alocadas as respostas dadas pelos estudantes da universidade comunitária e dois quadros para alocar as respostas dos estudantes da universidade federal. Nesses quadros, foram inseridas a questão e as respostas de três sujeitos. A intenção de separarmos os sujeitos por períodos não é para nivelar as respostas, mas, sim, para notarmos as considerações sobre a profissão à medida que os sujeitos avançam em sua formação superior.

4. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, apresentaremos a análise das respostas dadas pelos estudantes à questão *Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?* e a discussão dos resultados encontrados.

4.1 Análise das respostas

Como referido anteriormente, analisaremos as respostas dadas à pergunta: *Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?* As

respostas elencadas foram as que melhor ofereceram material discursivo para a definição do que é a imagem do profissional que esses estudantes apresentam.

Quadro 1 - Alunos em início de curso da universidade comunitária: Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?

Questão 1 – Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?	
Sujeitos – alunos em início de curso – UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA	
Sujeito 1	Ampliar os conhecimentos para repassar aos futuros alunos, intensificar o gosto pela Linguagem e pelas Línguas Estrangeiras, abranger os conhecimentos de vida didática, tornando-me uma boa educadora.
Sujeito 2	Auxiliar as pessoas a minha volta, por meio do conhecimento que irei adquirir, a um maior entendimento sobre a Língua Portuguesa e o que ela representa para nós, de modo que aumente o índice de leitores brasileiros. Apresentar uma Literatura que pode ir de encontro aos anseios de cada ser humano, proporcionando-lhe um maior conhecimento sobre o mundo e sobre si próprio, como também uma ampliação de seu universo cultural e uma vivência de experiências.
Sujeito 3	Poder ampliar meu conhecimento e conseqüentemente contribuir na formação de cidadãos através das letras. Pois, assim como fui transformada quero poder transformar e incentivar no desenvolvimento dos futuros alunos.

Fonte: Dados coletados pelas autoras para elaboração da dissertação de mestrado.

O sujeito 1 apresenta três expectativas, cada uma tem como núcleo um verbo: *ampliar*, *intensificar* e *abranger*. A expressão *ampliar os conhecimentos* apresenta um sentido amplo, não especificando quais os conhecimentos ou que parte da área de Letras o sujeito quer *ampliar* e *desenvolver*. Logo, o sujeito 1 completa o enunciado *para repassar (os conhecimentos) aos futuros alunos*. O enriquecimento dos conhecimentos é em vista da ideia que o sujeito apresenta da profissão professor, em que o professor *repassa* os seus saberes aos *futuros alunos*. Em seguida, no enunciado “[...] *intensificar o gosto pela Linguagem e pelas Línguas Estrangeiras*”, o sujeito 1 se direciona para a área da linguagem e para a área das línguas estrangeiras, pois o interesse recai na linguagem, parecendo não incluir a literatura. Posteriormente, no enunciado

“*abranger os conhecimentos de vida didática*”, o sujeito expõe a intenção de conhecer a arte de ensinar por meio da didática.

No enunciado do sujeito 1, destacamos também a expressão *vida didática*, que entendemos como prática didática, isto é, ser professor. Por fim, o sujeito conclui seu discurso com a seguinte afirmação: *tornando-me uma boa educadora*. Com isso, a vontade de se tornar uma boa educadora se dá pela enumeração das intenções sobre as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura. A imagem de professor que o sujeito apresenta é a de alguém que transmite conhecimentos. Para descrever essa imagem, podemos considerar os aspectos SER PROFESSOR DC TRANSMITIR CONHECIMENTOS, que permite a realização de encadeamentos argumentativos como *Ser professor, portanto desempenhar a tarefa de transmitir conhecimentos*.

Partindo para a resposta do sujeito 2, quanto à sua expectativa ao se inserir no curso de Letras, ele, também locutor do discurso, inicia a resposta da seguinte forma: *Auxiliar as pessoas a minha volta*. Nessa parte inicial, o sujeito apresenta a ideia de que o professor é alguém que auxilia – no nosso entender – os alunos, pois são esses os indivíduos que estarão à sua volta. Com isso, construímos o aspecto SER PROFESSOR DE LETRAS DC AUXILIAR PESSOAS, que pode ser parafraseado por encadeamentos como *Quando se é professor se tem como uma das atribuições auxiliar as pessoas*. Em seguida, explica a oração anterior, *por meio do conhecimento que irei adquirir*, isto é, por meio do aprendizado que a graduação irá lhe oferecer. O sujeito complementa o que espera do curso, *maior entendimento sobre a Língua Portuguesa e o que ela representa para nós*. Nesse trecho, entendemos que o conhecimento desejado é voltado para a Língua Portuguesa e sua representação na sociedade. A partir disso, o sujeito espera que *auge o índice de leitores brasileiros*, pois subentende-se que o Brasil possui baixo número de leitores, o que é verídico de acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁴, que nos mostra que o desempenho na área de Leitura no Brasil em 2015 está abaixo da média dos alunos em países da OCDE. Com isso, a partir do segmento *auge o índice de leitores brasileiros*, construímos o aspecto SER PROFESSOR DE LETRAS DC FORMAR LEITORES. Este aspecto argumentativo evoca encadeamentos como *Ser professor, portanto ser responsável pela formação de leitores*.

4 Vide portal: portal.inep.gov.br/web/guest/pisa.

Ainda contemplando a resposta do sujeito 2, este continua apresentando as suas expectativas, sendo uma delas *apresentar uma Literatura que pode ir de encontro aos anseios de cada ser humano, proporcionando-lhe um maior conhecimento sobre o mundo e sobre si próprio, como também uma ampliação de seu universo cultural e uma vivência de experiências*. A primeira parte da resposta, que está voltada para a Língua Portuguesa e leitura, materializa o aspecto CONHECIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA DC LEITORES PROFICIENTES. Na parte final, o Locutor trata da Literatura, com isso, construímos o aspecto SER PROFESSOR DC INFLUENCIAR PELA LITERATURA. Tais aspectos argumentativos podem evocar encadeamentos como *Ter conhecimento da Língua Portuguesa, portanto formar leitores proficientes e Ser professor, portanto influenciar pela Literatura*. Esses foram os aspectos que sistematizaram as expectativas do sujeito 2 ao se inserir no curso de Letras, sendo que é nesse profissional que espera se transformar pela inserção no curso de Letras.

O sujeito 3 corrobora que a expectativa é *ampliar meu conhecimento e conseqüentemente contribuir na formação de cidadãos através das letras*. No enunciado, destacamos que, assim como nas respostas anteriores, o sujeito 3 também deseja ampliar o conhecimento, não especificando qual subárea do curso, pois está no início da graduação. Além disso, no mesmo enunciado, o Locutor expõe que deseja contribuir para a construção cidadã, o que inclui todos os sujeitos membros do estado, não só alunos, por meio *das letras*, remetendo ao ensino da Língua Portuguesa, das línguas estrangeiras e da Literatura, construindo uma imagem do professor como alguém que tem o poder de formar cidadãos e não apenas ensinar conteúdos. Em seguida, o sujeito conclui com outra imagem dos docentes ao afirmar *Pois, assim como fui transformada quero poder transformar e incentivar no desenvolvimento dos futuros alunos*, que expressa o aspecto SER PROFESSOR DC TRANSFORMAR A VIDA DOS ALUNOS, cuja paráfrase argumentativa pode ser feita por meio de encadeamentos como *Ser professor, portanto transformar a vida das pessoas*. Nesse enunciado, destacamos a palavra *transformada*, cujo sentido remete a algo que foi modificado, alterado, neste caso, o sujeito, que argumenta ter sido transformado através da aprendizagem nas aulas de línguas e de literatura. A palavra *transformar* é colocada, em seguida, juntamente com *incentivar*, referindo a palavra *desenvolvimento* que remete a *futuros alunos*.

Desta resposta, destacamos os aspectos SER PROFESSOR DC FORMAR CIDADÃOS e SER PROFESSOR DC TRANSFORMAR A VIDA DOS ALUNOS, cuja paráfrase por meio de encadeamentos já foi indicada acima.

Quadro 2 - Alunos em fim de curso da universidade comunitária: Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?

Questão 1 – Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?	
Sujeitos – alunos em fim de curso – UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA	
Sujeito 1	Foram muitas as expectativas, desde adquirir novos conhecimentos, interação com as pessoas e realizar um sonho de um dia estar em uma sala de aula aprendendo junto com os alunos e mediando o conhecimento.
Sujeito 2	As expectativas eram muitas. Havia o desejo de conhecer mais sobre a linguagem, de começar minha carreira profissional e de trabalhar na área docente.
Sujeito 3	Pretendo com isso, indubitavelmente, seguir a carreira de professor. Dar continuidade a planos ora traçados há algum tempo. Atualmente, sou pós-graduado em Língua, literatura e novas mídias pela Universidade Luterana do Brasil e, nesse sentido, busco, incansavelmente, o aperfeiçoamento pessoal e profissional, pois, entendo, que ser educador é algo que transcende não apenas o campo da educação, mas sim, algo a mais do que apenas “ensinar”.

Fonte: Dados coletados pelas autoras para elaboração da dissertação de mestrado.

O Quadro 2 também sintetiza as respostas dos alunos da universidade comunitária, trazendo a mesma pergunta, mas com as respostas dos alunos em fim de curso.

O sujeito inicia seu discurso de maneira geral, *Foram muitas as expectativas*, e em seguida enumera quais as expectativas: *novos conhecimentos, interação com as pessoas, estar em sala de aula aprendendo, mediando o conhecimento*. A palavra *expectativas* remete a elementos que eram esperados pelo sujeito em vista do curso. Em uma primeira ocorrência, a palavra *conhecimento* vem acompanhada de *novos*, remetendo a algo inédito para o sujeito. Logo após, a palavra é apresentada ao lado de *mediando*, formando a expressão *mediando conhecimento*, em que o sujeito é o mediador entre conteúdo e alunos. A expressão *interação com as pessoas* se apresenta

de forma ampla, não se restringindo apenas ao contato com os alunos. Em seguida, a expressão *realizar um sonho* está relacionado a estar em sala de aula, isto é, realizar o desejo de exercer a profissão, o que inferimos pelo fato de o sujeito estar em fase final de curso e, possivelmente, ter experiência decorrente de seu estágio. Com isso, são evocados encadeamentos argumentativos como *Cursar Letras, portanto construir aprendizados*; *Cursar Letras, portanto ser professor* e *Cursar Letras, portanto lecionar*, que têm como aspectos argumentativos representativos desse discurso CURSAR LETRAS DC CONSTRUIR APRENDIZADO, CURSAR LETRAS DC SER PROFESSOR e CURSAR LETRAS DC LECIONAR.

Contemplando o discurso do sujeito 2, *As expectativas eram muitas. Havia o desejo de conhecer mais sobre a linguagem, de começar minha carreira profissional e de trabalhar na área docente*. Relativamente à primeira oração, ela se assemelha muito à resposta do sujeito 1, mas este desdobra sua resposta de maneira distinta, ainda que existam algumas palavras do mesmo campo semântico. O sujeito 2 explicita a sua vontade de conhecer ainda mais, de modo geral, a linguagem, e iniciar a atividade profissional e o trabalho docente no decorrer do curso. Destacamos a expressão *carreira profissional*, que abrange, além da docência, a produção científica, revisão de textos, participação acadêmica, por exemplo. Na expressão *trabalhar na área docente*, o sujeito se direciona para o trabalho com alunos. Assim, construímos os aspectos, CURSAR LETRAS DC TER UMA OCUPAÇÃO e CURSAR LETRAS DC SER EDUCADOR/PROFESSOR, parafraseados por *Cursar Letras, portanto ter uma ocupação* e *Cursar Letras, portanto ser um educador*.

O sujeito 3 foi o que mais desenvolveu sua resposta, em vista dos outros discursos do quadro. Iniciamos considerando a palavra *indubitavelmente*, destacada entre vírgulas, para maior ênfase no discurso, que marca um posicionamento assertivo em relação ao desejo de *seguir a carreira de professor*. A expressão *carreira docente* traz o sentido de trabalhar como professor/educador. A expressão *dar continuidade a planos* sugere a ideia de algo que já foi iniciado, no caso, os planos, projetos de vida, de carreira. A palavra *incansavelmente* nos apresenta o sentido de não desistir de algo mesmo que seja difícil ou muito exigido, o que se justifica no trecho: *pois, entendo, que ser educador é algo que transcende não apenas o campo da educação, mas sim, algo a mais do que apenas “ensinar”*. A partir desse trecho,

a frase *ser educador é algo que transcende* apresenta o sentido de que a profissão de professor é algo que vai além, que ultrapassa o exercício da profissão, é *algo a mais do que apenas “ensinar”*. Sendo assim, é evocada a seguinte argumentação CURSAR LETRAS DC TORNAR-SE UM EDUCADOR, cuja paráfrase dá-se por meio do encadeamento já indicado acima.

Quadro 3 – Alunos em início de curso da universidade federal: Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?

Questão 1 – Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?	
Sujeitos – alunos em início de curso – UNIVERSIDADE FEDERAL	
Sujeito 1	Em relação ao curso de Letras Licenciatura as minhas expectativas se compreendem em buscar o estudo da linguagem de modo a compreender a forma com que ela se relaciona no mundo exterior, pois tudo ao nosso redor gira em torno de uma linguagem, os fatos, o modo como tudo é exposto diante do ser humano, pois ela permite a conexão quebrando bloqueios, sendo a base de formação que todos necessitamos. O mundo das Letras é um campo muito vasto, que pode ser explorado de diversas maneiras, a partir do conhecimento de uma língua materna e de sua estruturação pode se buscar o conhecimento das mais diversas línguas como uma ponte de acesso a uma outra realidade! E através de literatura, a arte das palavras, de manifestar a imaginação humana permitindo a autonomia social do indivíduo, estimulando seus conhecimentos, ajudando refletir sobre sua concepção de mundo.
Sujeito 2	Aprender a didática para ser uma boa professora de Língua.
Sujeito 3	Estudos literários, gramática e didática na sala de aula, até agora correspondendo as expectativas.

Fonte: Dados coletados pelas autoras para elaboração da dissertação de mestrado.

De acordo com o quadro 3, a resposta do sujeito 1 pode ser segmentada em três partes. A primeira se centra na linguagem; a segunda, no mundo das Letras; e a terceira, na literatura.

Contemplando a primeira parte da resposta, centrada na linguagem em *buscar o estudo da linguagem de modo a compreender a forma com que ela se relaciona no mundo exterior* que explica *pois tudo ao nosso redor gira em torno de uma linguagem, os fatos, o modo como tudo é exposto diante do ser humano, pois ela permite a conexão quebrando bloqueios, sendo a base de formação que*

todos necesitamos. A linguagem, neste enunciado, parece ser apresentada de modo geral, não especificando o tipo de linguagem, se escrita, falada, gestual. Por *mundo exterior* entendemos ser o ambiente fora da academia, sendo que a linguagem se faz presente fora deste espaço. Do segmento, destacamos os verbos *buscar*, *compreender* e *relacionar*. O verbo *buscar* está relacionado ao estudo da linguagem. O verbo *compreender* se relaciona com o modo como a linguagem se relaciona com o mundo exterior, isto é, entendemos ser o ambiente fora da academia, sendo que a linguagem se faz presente fora deste espaço. Já o verbo *relacionar* é voltado para a forma que a linguagem se relaciona no mundo exterior. Esse trecho do discurso materializa o aspecto cursar letras dc compreender a linguagem e sua relação com o mundo exterior, cujo encadeamento argumentativo é *Estar cursando Letras, portanto buscar a compreensão da linguagem e da sua relação com o mundo*.

Na segunda parte da resposta, o sujeito 1 remete ao *mundo das Letras*. Esse mundo pode ser a graduação e seus desdobramentos, mas o sujeito restringe ao conhecimento de uma *língua materna* e das mais *diversas línguas*. Com isso, parece que o mundo das letras, nesse contexto, é centrado na língua. Na última parte da resposta, o sujeito 1 considera a literatura como uma forma de estimular conhecimentos, ajudando na reflexão sobre a concepção de mundo, como uma ferramenta para os conhecimentos do próprio eu. Dessa maneira, construímos o aspecto cursar letras dc desvendar a linguagem e suas relações, evocado pelo discurso em análise e parafraseado por *Cursar Letras, portanto desvendar a linguagem e as suas relações*.

O sujeito 2 apresenta sua expectativa, *Aprender a didática para ser uma boa professora de Língua*. Analisando o enunciado como um todo, notamos que a expectativa do sujeito se reduz em aprender a didática, isto é, o modo de transmitir conhecimentos, para se tornar um educador da área de língua, mas não explicita o modo de apresentação da língua, nem se se trata de língua estrangeira. Com isso, o discurso do sujeito 2 materializa o aspecto cursar letras dc aprender didática, o encadeamento que o parafraseia pode ser descrito como *Quando se cursa Letras, se aprende a didática*.

O sujeito 3, assim como o sujeito 2, se apresentou de forma breve, geral e direta: *estudos literários, gramática e didática na sala de aula, até agora correspondendo as expectativas*. O sujeito enumera suas expectativas, focalizando nas seguintes áreas *estudos literários, gramática e didática*. Ele não

cita a língua, ou linguagem, mas entendemos que essa está inserida na disciplina de gramática, o que demonstra uma visão tradicional da língua que pode se justificar pelo aluno estar em início de curso. Esse discurso, por sua vez, materializa o aspecto cursar letras dc aprender sobre literatura, gramática e didática – parafraseado pelo encadeamento argumentativo *Aprender sobre literatura, gramática e didática é possível quando se cursa Letras*.

Quadro 4 - Alunos em fim de curso da universidade federal: Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?

Questão 1 – Quais as expectativas ao se inserir no curso de Letras licenciatura?	
Sujeitos – alunos em fim de curso – UNIVERSIDADE FEDERAL	
Sujeito 1	Aprender mais sobre a Língua, a Literatura e o Ensino.
Sujeito 2	Minhas expectativas eram maiores do que a realidade encontrada no curso. Pensei que estudaria os conteúdos gramaticais e literários a fundo e pensando no ensino, mas, infelizmente, não é assim que acontece e muitas vezes me sinto prejudicada em relação a isso. Aprendi coisas que nem sequer sabia que existiam, mas que são de fundamental importância para o ensino. Também pensei que me ensinariam a SER professora, mas hoje sei que isso só se aprende na prática.
Sujeito 3	Acreditar que vai saber muitas coisas sobre a língua e aprender ainda a falar e escrever.

Fonte: Dados coletados pelas autoras para elaboração da dissertação de mestrado.

No quadro 4, o primeiro sujeito responde à questão afirmando que espera ao se inserir no curso de Letras é *Aprender mais sobre a Língua, a Literatura e o Ensino*. A expectativa do aluno gira em torno do verbo *aprender* intensificado por *mais*. Logo, o sujeito delimita o que quer aprender, *Língua, a Literatura e o Ensino*. Com isso, o aspecto que este discurso materializa é CURSAR LETRAS DC APRENDER MAIS SOBRE LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO – sua paráfrase pode ocorrer por meio de um encadeamento como *Cursar Letras, portanto aprender sobre Língua, Literatura e Ensino*.

A resposta do sujeito 2, em suma, expõe que as expectativas criadas foram maiores do que as encontradas, em vista do estudo dos conteúdos, os quais imaginou serem aprofundados, se sentindo prejudicado. Outro fator que

o sujeito aborda é que o *SER* (ênfatisado em caixa alta) *professora* não é uma técnica, e que só se aprende na prática.

Dessa resposta, elencamos palavras e expressões constitutivas importantes para a formação da imagem do professor. No primeiro enunciado, destacamos a palavra *realidade*, que remete aos conteúdos ensinados no curso. No segundo enunciado, destacamos o verbo *pensei*, que introduz a explicação de qual era a *realidade* desejada. A expressão *pensando no ensino* é vista como o ensino de como se portar em sala de aula frente aos alunos. No último enunciado, destacamos a expressão *SER professora*, que era uma das expectativas que o sujeito esperava ser ensinado na academia, mas notou que isso só se aprende na *prática*. Acreditamos que esta conclusão possa ter surgido a partir dos estágios obrigatórios que compõem a grade do curso (o sujeito está no fim do curso). A partir da resposta do sujeito 2, construímos a imagem de *ser professor*, materializada no aspecto: *SER PROFESSOR DC APRENDER*, que pode ser parafraseado por um encadeamento argumentativo como *Ser professor, portanto aprofundar conteúdos, aprender novos conhecimentos e aprender com a prática*.

Em relação ao sujeito 3, este destaca o desejo por saber *muitas coisas sobre a língua*, além de *aprender a falar e escrever*. Esse sujeito apresenta um desejo explícito pela aprendizagem sobre elementos que envolvem a língua materna, como a fala e a escrita, o que deixa a literatura em segundo plano. Quando o sujeito 3 expõe *aprender a falar e escrever*, notamos que esse segmento está ligado à norma culta, não significando que ele não saiba falar ou escrever, demonstrando uma visão extremamente tradicional da língua. Com isso, construímos o aspecto *CURSAR LETRAS DC APRENDER A NORMA CULTA*, cujo encadeamento que o parafraseia é *Cursar Letras, portanto aprender a norma culta*.

4.2 Discussão dos resultados

Foram construídos pontos de vista de *ser professor* e de *cursar Letras* diferenciados. Entretanto, notamos grande semelhança na formação destas imagens em ambas as instituições. A presença da palavra *conhecimento* foi relevante nas análises. No Quadro 1, referente aos alunos do início do curso da universidade comunitária, ocorreu o aspecto *SER PROFESSOR DC TRANSMITIR CONHECIMENTOS*; no Quadro 2, os aspectos *CURSAR LETRAS DC APRENDIZADO*, *CURSAR*

LETRAS DC SER PROFESSOR, CURSAR LETRAS DC LECIONAR; no Quadro 3, construímos os aspectos CURSAR LETRAS DC COMPREENDER A LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO EXTERIOR, CURSAR LETRAS DC DESVENDAR A LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES, CURSAR LETRAS DC APRENDER SOBRE LITERATURA, GRAMÁTICA E DIDÁTICA; e, no Quadro 4, SER PROFESSOR DC APRENDER. Além destas imagens, foram construídas algumas considerações que atendem a literatura. No Quadro 1, foram construídos os aspectos SER PROFESSOR DE LETRAS DC FORMAR LEITORES; SER PROFESSOR DC INFLUENCIAR PELA LITERATURA.

Os sujeitos das duas instituições apresentaram aspectos semelhantes em seus discursos, demonstrando o interesse em conhecer novas ideias e teorias oferecidas pelo curso em sua formação profissional, a fim de qualificar o ensino oferecido a seus futuros alunos. Os aspectos materializados pelos discursos evidenciam uma imagem positiva da profissão, visto que a maioria deles a relaciona com a formação de sujeitos competentes nos diversos usos da língua e conscientes para a vida em sociedade. Isso nos leva a afirmar que os alunos consideram a profissão atraente, trazendo as suas vertentes como literatura, gramática, didática, língua portuguesa e diversas facetas da atuação profissional. Um ponto interessante também a ser destacado, ao cotejarmos as respostas dadas pelos estudantes nos diferentes períodos da sua formação, diz respeito ao uso dos tempos verbais - os alunos em final de curso fazem uso de verbos no passado, diferentemente dos alunos iniciantes.

De maneira geral, os aspectos apresentados na questão originaram ideias positivas sobre a profissão. Por conseguinte, corroboramos nossa hipótese de que os estudantes dos cursos de licenciatura em Letras da universidade federal e da universidade comunitária consideram a profissão atraente e revelam, por meio dos aspectos apresentados, diferentes pontos de vista – argumentações – acerca da profissão e do curso que frequentam.

Considerações finais

Considerando nosso objetivo - qual seja: verificar, por meio de entrevistas com os estudantes do curso de licenciatura em Letras da universidade federal e da comunitária, como os estudantes concebem a carreira docente -, os resultados indicaram que eles consideram a profissão atraente e apresentaram argumentações positivas em relação à atuação docente e ao curso de Letras.

Além da questão cujas respostas foram analisadas neste artigo, os resultados obtidos na dissertação que originou este trabalho, por meio da análise dos discursos dos alunos do curso de Letras das instituições, apontam, através dos aspectos argumentativos identificados de acordo com o suporte teórico da TBS, que a imagem dos professores da educação básica, principalmente, não é valorizada pela sociedade. Apesar disso, a maior parte dos discursos analisados sinalizam que a profissão é atraente, pois o professor é visto como transformador, auxiliador, responsável, formador de cidadãos.

Em vista de nossa pesquisa, estimamos que esta possa contribuir para conhecer a concepção do profissional de Letras pelos próprios estudantes, a fim de traçar perfis, conhecer interesses e expectativas desse público. A greve docente exposta pelos jornais em 2016 e 2017 em vista da crise do Estado do Rio Grande do Sul, além do fechamentos de cursos de licenciatura em universidades e do alto número de evasão de alunos, foi grande motivadora para a pesquisa, que analisou, ainda, em sua versão completa, discursos que circularam na mídia *online* nesse período.

Além disso, esta pesquisa pode colaborar para os estudos em Semântica Argumentativa, no que tange ao estudo do discurso, considerando a significação das palavras e/ou expressões que compõem o enunciado, pois as palavras constitutivas são mais importantes que outras, bem como para sua relação, pois, segundo Ducrot (2005a), o discurso é o único doador de sentido.

Ademais, consideramos que a proposta de analisar os discursos do questionário com alunos dos cursos de Letras a partir da ANL e da TBS, atentando para os aspectos argumentativos, permite notar elementos que leitores comuns não considerariam. Por conseguinte, cabe ressaltar que as considerações apresentadas não buscam encerrar os debates em torno do tema, mas, sim, à luz de ambas as teorias, levantar discussões que poderão gerar embasamento a outras pesquisas, uma vez que a construção da imagem do professor, argumentativamente, é vasta e permanece em constante discussão.

Referências

BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. **Letras**, Santa Maria, n. 33, p. 23-35, 2007.

CAREL, Marion. Significação e argumentação. Tradução: Cristiane Dall’Cortivo Lebler. Revisão da tradução: Leci Borges Barbisan. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, 2017.

CAREL, Marion. As argumentações enunciativas. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 106-124, 2018.

CAREL, Marion. Interprétation et décodage argumentatifs. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 02-15, 2019.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa**: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Tradução e Edição: María Marta García Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. Tradução: Leci Borges Barbisan. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.43, n. 1, 2008.

DELANOY, Cláudio Primo. **Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da teoria da argumentação na língua**. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**. Tradução: Ana Beatriz Campo e Emma Rodríguez. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o dito**. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. Introducción: Conferencia 1. In: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa**: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Tradução e Edição: María Marta García Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005a. p. 9-25.

DUCROT, Oswald. Los bloques semánticos e el cuadrado argumentativo. Conferencia 2. In: Marion.; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa**: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos. Tradução e Edição: María Marta García Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005b. p. 26-50.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, 2009.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

ELSNER, Ana Paula; LEBLER, Cristiane Dall Cortivo. Profissão professor: o que pensam estudantes de Letras sobre a carreira docente? Uma análise à luz da Semântica Argumentativa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 80-99, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2728>.

Patemização e argumentação em editoriais do jornal *O Globo*: uma proposta para o ensino

Karen Pereira Fernandes de Souza

Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.

✉ karen_pf_souza@hotmail.com

ORCID orcid.org/0000-0002-0544-2778

Rachel de Carvalho Pinto Escobar Silvestre

Doutoranda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.

✉ rachelescobarsilvestre@gmail.com

ORCID orcid.org/0000-0002-1607-1183

Welton Pereira e Silva

Doutor em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.

✉ weltonp.silva@hotmail.com

ORCID orcid.org/0000-0002-4693-3151

Resumo: Baseado na Teoria Semiollingística do Discurso, de Patrick Charaudeau, este artigo propõe a análise dos efeitos patêmicos a partir de alguns lugares da emoção (EMEDIATO, 2007) que sensibilizam o leitor através de estratégias de persuasão (*logos*) e sedução (*pathos*). Este artigo também propõe a reflexão sobre a sensibilização do leitor por meio dessas marcas lingüísticas ao propor uma atividade interpretativa de um dos editoriais selecionados para alunos de ensino médio. O intuito é aplicar a teoria na prática de ensino para que os alunos possam reconhecer os efeitos patêmicos nas estratégias persuasivas empregadas pelo autor, possibilitando, assim, a ampliação de seus conhecimentos sobre a língua e a argumentação. Sendo assim, trouxemos propostas de exercícios que visam a suscitar reflexão em sala de aula entre alunos e professores de língua materna sobre os lugares da emoção em um texto argumentativo.

Palavras-chave: Argumentação. Semiollingística. Patemização. Prática de ensino.

Abstract: based on the Semiollingistic Discourse Theory, by Patrick Charaudeau, this paper proposes the analysis of the pathemics effects of some places of emotion (EMEDIATO, 2007) that sensitize the reader through strategies of persuasion (*logos*) and seduction (*pathos*). This article also proposes a reflection on reader's awareness through these linguistic marks by proposing an interpretative text activity of an argumentative text for high school students. The aim is to apply the theory in teaching practice so that students can recognize the pathemic effects on the strategies employed by the author, thus enabling the expansion of their knowledge of the language. Thus, the problems of exercises aimed at reflecting in the classroom between students and native language teachers about the places of emotion in an argumentative text.

Keywords: Argumentation. Semiollingistics. Pathemization. Teaching practice.

Introdução

Este artigo tem como proposta examinar as estratégias empregadas pelos autores de dois editoriais de jornal para despertar variadas emoções em seus leitores, assentado no aporte teórico e metodológico da Teoria Semiolinguística do Discurso, de Patrick Charaudeau. Neste estudo, serão observados os efeitos patêmicos gerados por meio de determinadas estratégias argumentativas assim como provocados a partir da escolha lexical e dos modos de organização do discurso. Para isso, selecionamos dois textos que tivessem o tema em comum, no caso, saneamento básico. A escolha pelo gênero *editorial de jornal* se deu por ser majoritariamente argumentativo, já que este é o modo de organização do discurso predominante nas práticas de redação de alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio com vistas aos exames de acesso ao nível superior.

Verificar-se-ão, no *corpus*, as estratégias de persuasão através do *pathos* e do *logos* construídas pelos autores dos textos, como também os espaços de patemização conforme análise realizada por Souza (2017) e Silvestre (2017). Além disso, será apresentada uma proposta de exercício voltada para a análise de um dos textos, em que serão verificadas as estratégias de argumentação suscitadas pelo *pathos* e pelo *logos*. Tal proposta poderá ser aplicada em sala de aula, levando tanto os professores quanto os alunos a compreenderem que a argumentação também pode ser efetivada através da emoção, mesmo em textos jornalísticos que procuram transmitir um efeito discursivo de objetividade. Aproximar a Pesquisa acadêmica da Prática de aula (Ensino) é o ponto chave deste trabalho e, portanto, é onde reside a relevância do artigo, pois trazemos uma proposta de exercícios para que os alunos de Ensino Médio percebam as ferramentas linguísticas utilizadas pelo autor de um texto argumentativo que procura atingir/despertar certas emoções em seus leitores.

O presente artigo se estrutura da seguinte forma: além desta Introdução, apresentamos na segunda seção os pressupostos teóricos e metodológicos da Semiolinguística do Discurso; na terceira seção será apresentada a análise de um dos editoriais e, posteriormente, teremos uma proposta de atividades, baseadas no outro editorial selecionado, visando à aplicação desta teoria no ensino, as Considerações Finais e as Referências.

1. A teoria: Semiologia do Discurso e a Patemização

Para a Semiologia do Discurso, teoria proposta pelo linguista Patrick Charaudeau, a relação forma-sentido colabora para a construção dos sentidos que emergem de um dado texto, resultante de operações discursivas de entidades subjetivas apoiadas em um contrato comunicativo.

Segundo Gouvêa e Pauliukonis (2012, p. 55), na teoria Semiologia “se faz o exame do contexto, incluindo os protagonistas e parceiros e as circunstâncias de produção do ato comunicativo”. Por se tratar de uma teoria que se propõe como psicossociolinguística, a Semiologia parte sempre do material linguístico, mas analisa os sentidos possíveis de emergir de determinada situação de comunicação, levando em conta o contexto exterior à interação. Dessa forma, consideram-se as identidades dos parceiros da troca comunicativa, o contexto sócio-histórico e os diversos imaginários sociodiscursivos compartilhados pelos membros de uma determinada comunidade. Conforme explica o próprio idealizador da Teoria Semiologia:

Eis porque a posição que tomamos na análise do discurso pode ser chamada de *semiologia*. *Semio-*, de “*semiosis*”, evocando o fato de que a construção do **sentido** e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *lingüística* para destacar a matéria principal da **forma** em questão – a das **línguas naturais**. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens (CHARAUDEAU, 2007, p. 13, grifos no original).

Assim, dois princípios fundamentais regem o ato comunicativo no espaço enunciativo, vale saber, o *princípio da alteridade*, que entende que o ato de linguagem envolve a troca entre dois parceiros, em um processo dialógico e interacional, e o *princípio da identidade*, que se baseia na imagem projetada para o outro, afinal, é no próprio discurso que a identidade é construída (CHARAUDEAU, 2009).

Ainda segundo Charaudeau (2008), todo ato comunicativo implica um *contrato social*. Para ele:

A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguísticas dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o

sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento análoga a sua. Nessa perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma proposição que o EU faz ao TU e da qual espera uma contrapartida de convivência (CHARAUDEAU, 2008, p. 56).

Conforme apontam Gouvêa e Pauliukonis (2012), o *contrato de comunicação* reúne as condições para a realização do ato comunicativo: o objetivo do ato, o objeto temático de troca e as coerções materiais determinadas pelas circunstâncias. Encontra-se, ainda, um *espaço de restrições*, que prevê regras que não podem ser infringidas para que não corra risco de não haver comunicação, e um *espaço de manobras*, que compreende as configurações discursivas do sujeito comunicante para alcançar seus objetivos comunicativos, compondo o ato comunicativo.

De acordo com Charaudeau (2007), a estruturação desse contrato se dá em três níveis: *situacional*, o qual determina a finalidade do ato, a identidade dos parceiros, o domínio do saber que é veiculado pelo objeto de troca e o dispositivo; o *comunicacional*, que compreende os modos de falar; e o *discursivo*, que se refere ao espaço de intervenção do sujeito enunciator. Este último nível compreende também as condições de *legitimidade*, *credibilidade* e *captação*.

A *estratégia da legitimidade* garante o seu direito de dizer; a *estratégia da credibilidade*, segundo Charaudeau (1995), é conquistada ao longo das trocas linguageiras, servindo para garantir que o destinatário acredite nos argumentos do enunciator; por fim, a *estratégia de captação* provoca no auditório algum estado emocional que seja favorável ao sujeito falante.

Nesse ínterim, de acordo com Charaudeau (2010), a *patemização*, termo que provém de *pathos*, que designava, na retórica aristotélica, as paixões suscitadas no auditório, é uma estratégia discursiva que visa a persuadir o interlocutor, relacionando-se à estratégia de captação. Assim, a depender dos imaginários sociodiscursivos e valores de crença apresentados pelo ouvinte ou leitor, é possível que certos enunciados desencadeiem nele algum estado emocional, o que poderia levá-lo a concordar com o ponto de vista do sujeito que argumenta.

Por exemplo, em uma reportagem televisiva que busque persuadir o telespectador a realizar uma doação a alguma instituição de caridade, é necessário que a imagem dessa instituição seja descrita e detalhada de uma

forma patemizante, com escolhas lexicais que busquem comover, captar o interlocutor. Ao dizer, a título de exemplo, que muitas crianças, idosos ou enfermos precisam de cuidado e proteção, caso o telespectador compartilhe dos imaginários sociodiscursivos referentes a esses grupos como indivíduos vulneráveis, é provável que ele irá contribuir. Dessa forma, o projeto argumentativo da instituição poderá obter êxito.

Entretanto, ainda conforme explica Charaudeau:

A análise do discurso não pode se interessar pela emoção como realidade manifesta, vivenciada por um sujeito. Ela não possui os meios metodológicos. Em contrapartida, ela pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um *efeito visado* (ou *suposto*), sem nunca ter a garantia sobre o *efeito produzido* (CHARAUDEAU, 2010, p. 34).

Desta feita, em um trabalho de análise do discurso, poderemos apenas abordar a emoção enquanto um efeito visado, pretendido, e nunca como um efeito produzido efetivamente no interlocutor. Em nossas análises, portanto, ao nos referirmos às emoções que são passíveis de serem despertadas a partir de determinados argumentos, deve-se sempre levar em conta que não nos referimos à emoção experienciada pelo interlocutor, mas àquelas que poderiam ser experienciadas.

A patemização é, portanto, uma estratégia argumentativa bastante eficaz, sendo utilizada em várias esferas de atuação, inclusive, na jornalística, foco deste trabalho. Ao tratar da esfera jornalística, Emediato (2007), pesquisador que também se orienta pela Teoria Semiolingüística do Discurso, afirma que o discurso da informação jornalística se inscreve no contrato de informação e no contrato de captação. *O contrato de informação* prevê:

[...] uma instância de produção jornalística movida por um imaginário segundo o qual a realidade social, em grande parte oculta, deve ser revelada ao público para servir ao ideal de democracia, e de outro, uma instância de recepção vista como um leitorado figurado como instância cidadã para a qual toda a informação concernente ao espaço público é pertinente e vital para a vida cidadã (EMEDIATO, 2007, p. 292-293).

No que se refere ao contrato de captação, Emediato (2007) afirma que ele:

[...] sugere que a instância de produção, enquanto empresa dotada de interesses, encontra-se em uma forte zona de concorrência e, por isso, necessita

pôr em ação estratégias de dramatização e de espetacularização capazes de captar o maior número de leitores, seduzindo-os ou persuadindo-os a comprar o jornal (EMEDIATO, 2007, p. 293).

O *contrato de captação* pressupõe, portanto, um espaço de interesse da instância de produção e também da instância de recepção, ou seja, do leitorado, interessado no princípio do prazer. Para Emediato (2007), seriedade e prazer, informação e captação parecem basear a relação contratual que resulta da informação jornalística. O autor ainda adverte que parte do imaginário jornalístico é construído com base nas leis de proximidade, ou seja, o jornalista deve fazer escolhas pensando nos interesses e expectativas dos leitores.

Sobre o gênero do texto aqui analisado, o editorial caracteriza-se por ser um texto monologal e se apresenta como um “acontecimento comentado”, pois deve apresentar um discurso de opinião de maneira argumentada, de modo que esclareça um acontecimento político-social; sendo assim, os autores têm licença para reivindicar o direito à subjetividade. Segundo Charaudeau (2015, p. 233-234), há nesse gênero as exigências: de *inteligibilidade*, de modo que o texto seja de fácil compreensão; e de *dramatização*, que deve se fazer presente com o intuito de captar a atenção dos leitores. Dessa forma, o editorial é um gênero predominantemente argumentativo.

Sobre a argumentação, no entendimento da Semiologia (CHARAUDEAU, 2008), para que ela ocorra, é necessário um sujeito que parta de um ponto de vista sobre o mundo, sobre a realidade (asserção de partida). Esse sujeito lançará mão de inferências (asserção de passagem), visando a conduzir sua argumentação à determinada conclusão (asserção de chegada).

Pelo fato de o editorial consistir em um gênero de caráter argumentativo, determinados pontos de vista e julgamentos de valor de base axiológica podem ser percebidos na tessitura textual. Como vimos na seção precedente, o sujeito enunciativo pode lançar mão de estratégias argumentativas mais relacionadas ao *logos*, isto é, a argumentação utilizando palavras propriamente ditas, como comparações, exemplificações e escolhas lexicais, bem como lançar mão de estratégias mais relacionadas à *patemização*, vale lembrar, à possibilidade de determinado enunciado levar o interlocutor a experimentar certas emoções. Como bem nos lembra

Charaudeau (2010), a temática do texto deve ser favorável ao surgimento das emoções objetivadas.

Assim, em consonância com esse ponto de vista, o espaço da *tematização*, categoria utilizada por Emediato (2007), é o primeiro espaço do texto em que se percebe intencionalidade emotiva, pois ela almeja captar a atenção do leitor, seja por um interesse afetivo seja por um interesse cognitivo. Já a *problematização* é o espaço em que a instância de produção convida o leitor a refletir sobre um problema relacionado a uma determinada temática concernente ao espaço público/social em direção à ética cidadã. Por isso, esse espaço é um dos “lugares” em que ocorre sensibilização do leitor, causando algum efeito patêmico.

No que tange à escolha lexical, como vimos, este também é um fator que pode suscitar algum efeito patêmico no interlocutor, pois a escolha de um determinado vocábulo dentro de uma situação/temática pode levar o interlocutor a experimentar determinada emoção, a depender de seus valores de crença e imaginários sociodiscursivos. Segundo Emediato (2007, p. 305-306), “o caso mais evidente é o das qualificações subjetivas que podem conter índices de avaliação afetiva ou axiológica” e há também os “casos de identificação”.

Os sintagmas nominais axiológicos estão ligados a vocábulos que originalmente não provocam nenhuma emoção e, somente depois de passar pelo aparato cognitivo, como em “Sangradouro: *exemplo* de produtividade” (EMEDIATO, 2007, p. 306), podem levar o interlocutor a experimentar alguma emoção. Por sua vez, os sintagmas nominais afetivos estão ligados a palavras que já carregam em si uma carga emotiva, como em “Reajuste do salário família é *desaforo*” (EMEDIATO, 2007, p. 306).

A argumentação está também relacionada aos operadores argumentativos que direcionam a interpretação do leitor para um determinado sentido. Segundo Fernandes (2010, p. 143), a argumentação esforça-se em levar o leitor a construir hierarquias, estabelecer lugares comuns de qualidade e quantidade, construir valores mais abstratos; em outras palavras, “seguem regras racionais de acionamento, com causas e consequências mais ou menos bem definidas”.

A próxima seção é dedicada à análise do *corpus*, um editorial, que será analisado considerando os espaços da persuasão e da sedução vistos de

acordo com a Teoria Semiociológica do Discurso (CHARAUDEAU, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2015) e categorias de análise complementar (EMEDIATO, 2007) ora apresentada nesta seção. Reiteramos que não temos interesse em analisar o gênero nem tão pouco analisar enfaticamente a estrutura macrotextual. Nosso principal objetivo é dar ênfase aos lugares da emoção de acordo com os pressupostos teóricos da Semiociologia do Discurso. Aplicamos a teoria em um texto argumentativo para preparar o caminho para a seção de prática de ensino.

2. A prática argumentativa: aplicação da teoria em um editorial

Esta seção fica destinada à aplicação da teoria vista na seção anterior em um texto argumentativo de gênero editorial de jornal para que o professor possa ter um exemplo de como podemos explorar as pistas linguísticas deixadas pela instância de produção ao longo da construção textual. Nossa análise patêmica será fundamentada por alguns postulados teóricos apresentados por Charaudeau (2004; 2007), fundador da teoria, e complementados por Emediato (2007), com os lugares da emoção. Antes, porém, de fazermos a análise propriamente dita, convém expor o contexto que mobilizou a equipe-chefe do jornal *O Globo* a escrever este editorial. Por se tratar de um editorial de jornal, o texto nem sempre traz as explicações necessárias para o seu entendimento se não estivermos vivenciando o momento em que a situação que deu origem ao fato ocorreu. Como o texto é de 2016, julgamos ser necessária a contextualização de alguns pormenores.

Em 17 de janeiro de 2016, o governador do Estado do Rio de Janeiro apresentava uma parceria público-privada (PPP) em comunidades que já fossem pacificadas com as unidades de polícia pacificadora (UPPs). O objetivo era implementar sistemas de abastecimento de água e coleta de esgoto em comunidades carentes do Rio, começando pela Vila Verde, na Rocinha. Com este projeto, o governo forneceria a água e as empresas privadas implantariam e tratariam o sistema de esgoto, beneficiando os moradores das comunidades não só com a água, mas também com a criação de empregos. Além disso, o governador informou que uma parte da arrecadação da tarifa de água seria revertida para programas sociais na comunidade.

À época da publicação do projeto, especialistas sanitários recomendavam a remoção de pessoas que vivessem em áreas de risco e/ou de

preservação ambiental, pois seria inviável levar água a locais muito íngremes e inseguros.

Após esta breve contextualização, importante para vislumbrarmos alguns efeitos de sentido passíveis de serem obtidos por meio da leitura do editorial, passemos à análise. Abaixo, apresentamos o texto analisado, na íntegra:

Saneamento de favelas para além de água e esgoto.

Entre os muitos desafios que se põem à frente do país, o saneamento básico é um dos maiores. De acordo com o ranking mais recente do Instituto Trata Brasil, mais de 35 milhões de pessoas não contam com água tratada em casa e quase cem milhões estão excluídas do serviço de coleta de esgotos. Números alarmantes, que explicam o alto índice de doenças diarreicas e outros males.

Quando ao desafio se acrescenta o fato de que as comunidades aonde é preciso levar água potável e tratamento de esgoto são de difícil acesso e castigadas pela violência, é preciso esforço redobrado. É bem-vinda, portanto, a notícia de que o governo do estado prepara um programa de saneamento em 25 favelas, com participação da iniciativa privada.

O governador Luiz Fernando Pezão planeja uma parceria público-privada (PPP) para sanear comunidades com Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), incluindo a Rocinha, o Vidigal, a Cidade de Deus e as que fazem parte do Complexo do Alemão. O investimento previsto é de R\$ 600 milhões, alcançando 140 mil domicílios e 450 mil pessoas. Além disso, planeja-se usar mão de obra local, amenizando o problema do desemprego.

Em momento de crise financeira do estado, a necessidade de buscar parceiros privados para o empreendimento é ainda maior. Sobretudo quando se tem bom exemplo próximo. O sucesso da experiência da concessionária Águas de Niterói indica que o caminho passa pela iniciativa privada. Segundo o Instituto Trata Brasil, a cidade está em nono lugar em atendimento de água tratada num ranking dos cem maiores municípios do Brasil, além de ser a quinta em tratamento de esgoto.

A determinação de recorrer à iniciativa privada, no entanto, deve ser a mesma no momento de tomar outra decisão imprescindível para que o empreendimento tenha sucesso: a remoção de moradores de áreas de risco, muito comuns em favelas. O engenheiro civil e sanitarista Adacto Ottoni alerta para a contradição de se oferecer tratamento de esgoto em áreas de ocupação irregular. Em locais íngremes, adverte o professor da Uerj, é difícil instalar a tubulação, e os canos podem quebrar em terrenos de grande inclinação. Além disso, o custo é elevado, mais um motivo para que sejam deixados de lado definitivamente certos espaços sem condições aceitáveis de habitação.

Tratamento de água e coleta de esgoto são fundamentais e, por isso mesmo, um ponto de partida. A obra de saneamento pode – e deve – vir acompanhada de outras medidas de urbanização, como a abertura de ruas, necessárias para facilitar o acesso de serviços e arejar o ambiente, contribuindo para a segurança, a saúde e a integração com a cidade. Só assim se poderá dizer que o processo de pacificação cumpriu integralmente o seu propósito.

(O Globo, Editorial, 24 de janeiro de 2016)

Começaremos a análise pela estrutura macrotextual, o gênero, que consiste em um editorial de jornal e tem como principal objetivo apresentar a opinião de seu veículo sobre um problema social/político/cultural relevante e sofrido pela população. Além disso, o editorial se preocupa em fazer o seu leitor refletir e problematizar a temática em pauta, buscando sua adesão. Por esta razão, esse gênero se revela como um texto opinativo (argumentativo) com o intuito de convencer, persuadir, seduzir os leitores a concordarem com o mesmo julgamento exposto pela instância de produção. Portanto, no texto haverá uma ou mais teses (posicionamentos dos editorialistas sobre um determinado tema) e argumentos para defendê-la(s). Diante do objetivo central do gênero, passemos à análise dos espaços reservados à sensibilização do leitor, observando o *logos* e o *pathos* utilizados intencionalmente pela equipe de editorialistas.

Ainda na macroestrutura, o título é uma síntese precisa do texto e é através dele que o autor consegue captar o leitor pela intencionalidade informativa e/ou seduzir pela intencionalidade afetiva. Se o primeiro espaço de sensibilização é justamente por meio da tematização (CHARAUDEAU, 2010), então *Saneamento de favelas para além de água e esgoto* precisa indicar o contexto global a ser tratado ao longo do texto para atrair, captar o leitor para a leitura. A tematização funciona a partir do pressuposto de que os leitores têm um interesse cognitivo (razão) de conhecer mais sobre o assunto como cidadão atualizado – neste caso, quais outras propostas estariam envolvidas no projeto além do saneamento? –; e também um interesse afetivo (emoção), por ser cativado por certos temas que lhe são prazerosos ou trágicos.

Sendo assim, a seleção do vocábulo “saneamento” por si só já pode atrair as pessoas que moram nas comunidades e vivenciam a falta de água

tratada, levando-os a experienciar, por exemplo, um sentimento de esperança. Assim, visto este ser um tema que lhes é caro – seria um exemplo de sintagma nominal por “caso de identificação” –, bem como àqueles que não moram no local, mas ainda assim se interessam pela resolução desse antigo problema nas grandes cidades. Além disso, os autores usam a expressão “para além de”, significando que não só água tratada e esgoto encanado chegariam às favelas, mas algo a mais também faz parte do projeto. Tal informação pode desencadear, no leitor, a expectativa de saber o que seria esse “algo a mais”, o que pode promover nele um interesse, uma curiosidade.

Uma vez ciente sobre o tema a ser discutido no texto, a problematização, como já vimos na seção reservada à teoria, é o espaço em que encontramos uma reflexão, uma meditação sobre a temática polêmica que possa receber dois ou mais pontos de vista diferentes. É o momento em que se levanta um debate, em que se colocam dúvidas/questionamentos sobre o assunto. Esse é um dos lugares no texto que sensibiliza emocionalmente os envolvidos no debate, uma vez que a ação de problematizar altera seus estados psicológicos de forma positiva ou negativa a depender das crenças e dos conhecimentos prévios.

Ao tratar do tema “saneamento básico em comunidades carentes”, múltiplas emoções podem ser geradas de acordo com o grau de proximidade que o leitor tem com a situação discutida, por exemplo, um leitor que não conhece a realidade de uma comunidade pode reagir de forma convergente àqueles que vivenciam seus problemas no dia a dia, da mesma forma que podem divergir, levando-os, por exemplo, à indiferença. Afinal, como vimos, o despertar de uma ou outra emoção é dependente dos valores e imaginários sociodiscursivos apresentados pelo destinatário (CHARAUDEAU, 2010). A problematização no texto não vai discutir se é ou não importante fazer o saneamento nas comunidades, uma vez que é amplamente sabido que oferecer condições sanitárias adequadas para uma população está intimamente relacionado à saúde pública, além de ser um direito de todo cidadão. O que será e deve ser problematizado é como o projeto do governo será implementado, as necessidades das comunidades etc.

Passando para a análise microtextual, nas primeiras linhas do primeiro parágrafo, localizamos a tese central do texto: “Entre os muitos desafios que se põem à frente do país, o saneamento básico é um dos maiores”. Na visão

dos autores, o saneamento é um grave problema a ser resolvido dentre tantos outros no Brasil. Para comprovar essa asserção, por um viés racional, os editorialistas trazem um argumento por dados estatísticos ao apresentar os resultados da pesquisa do Instituto Trata Brasil: “De acordo com o ranking mais recente do Instituto Trata Brasil, mais de 35 milhões de pessoas não contam com água tratada em casa e quase cem milhões estão excluídas do serviço de coleta de esgotos”.

Entretanto, como podemos perceber, este não se trata apenas de um recurso lógico, pois a informação trazida também pode gerar um efeito de indignação, cólera, revolta no leitor ao saber que, em pleno século XXI, ainda há 35 milhões de brasileiros sem água tratada e quase 100 milhões sem acesso à coleta de esgoto. Portanto, para trazer mais impacto ao leitor, dentro da prova incontestável apresentada, salienta-se o emprego de sintagmas nominais como “35 milhões de brasileiros” e “100 milhões (de cidadãos)”, de modo que a quantificação traz maior força emotiva. Com isso, essas emoções podem ser reforçadas com a direta correlação feita entre a proliferação de doenças diarreicas e o esgoto não tratado nas comunidades.

No segundo parágrafo, observa-se como os demais modos de organização do discurso podem estar a serviço da argumentação pela emoção. Destacamos, nessa sequência, o emprego do modo descritivo para salientar as dificuldades cotidianas experienciadas pelos moradores das favelas como: a falta de água tratada, inexistência de esgoto tratado, bem como a difícil mobilidade e a violência a que estão submetidos os moradores. Toda essa descrição pode gerar no leitor um sentimento de pena, tristeza, piedade e, assim, é mais fácil se convencer o leitor de que o projeto proposto pelo Governo envolvendo a iniciativa privada será bem-vindo.

No parágrafo seguinte, os autores mantêm o modo descritivo, mas, com a apresentação de tantos pontos positivos do projeto, os efeitos emotivos que podem ser provocados no leitor, agora, são de contentamento, satisfação, alegria ao conhecer o objetivo do programa, quais comunidades estão incluídas no projeto, o custo estimado, os beneficiados e a geração de emprego. É interessante ver nesse texto como a instância de produção trabalha o mesmo recurso – modo de organização descritivo – para desencadear sentimentos opostos no leitor.

Já, no quarto parágrafo, é apresentada uma segunda tese, a de que “em momento de crise financeira do estado, a necessidade de buscar parceiros privados para o empreendimento é ainda maior”. Isto é, os editorialistas acreditam que o caminho que o Governo quer percorrer é a melhor solução para um Estado que não dispõe de verba pública para uma obra deste porte. Para tanto, mais uma vez, os autores exploram a estratégia de convencimento por meio de argumentos lógicos ao trazerem mais dados estatísticos do Instituto Trata Brasil. Neste parágrafo, eles mostram como a cidade vizinha do Rio de Janeiro, Niterói, está muito bem posicionada no ranking do Instituto graças à parceria estabelecida entre a Prefeitura e a iniciativa privada. Tal recurso lógico, bem como o emprego de sintagmas nominais afetivos como “bom exemplo” e “sucesso de experiência”, podem suscitar no leitor sentimentos de expectativa, confiança, esperança, ainda mais pelo exemplo ser de uma cidade vizinha.

O uso da primeira pessoa no contrato de comunicação dos editoriais de jornal não é muito comum, já que é a visão de uma empresa que é transmitida aos leitores, mas isso não significa que não veremos as marcas subjetivas no texto, ainda mais por ser um texto argumentativo. Ao fazer uso do modo de organização enunciativo, através do delocutivo, isto é, sem a explícita presença da marca de primeira pessoa (como em todas as teses nos parágrafos anteriores), a instância de produção emite um terceiro ponto de vista trazido no quinto parágrafo: “outra decisão imprescindível para que o empreendimento tenha sucesso: a remoção de moradores de áreas de risco, muito comuns em favelas”. Para os editores, a decisão de recorrer a um convênio com empreiteiras especializadas é tão importante quanto a retirada de moradores de regiões de difícil acesso, sendo imprescindível para que o projeto dê certo. Fazer tal afirmativa, radical e penosa para os moradores, poderia ser arriscado para que mais pessoas venham a aderir a esse posicionamento e, visando à conquista de mais adeptos, os autores utilizam outra estratégia lógica: o argumento de autoridade.

Desta feita, eles trazem a opinião de um engenheiro civil, sanitarista e professor da UERJ, ou seja, uma pessoa com legitimidade e credibilidade para discutir o assunto. Para o entrevistado, seria contraditório realizar o máximo de esforço para atender algumas regiões das comunidades que deveriam ser desabitadas por não oferecerem condições aceitáveis de habitação aos

moradores (localizadas em terrenos muito instáveis e/ou muito íngremes). Se o programa atendesse a essas regiões, seria um motivo de permanência dessas famílias em áreas de floresta nativa que deveriam ser preservadas, reflorestadas e protegidas pelo Governo. Além do mais, se o programa atendesse a essas mesmas regiões, o custo do projeto se tornaria muito mais caro, pois teriam de levar os encanamentos às moradias muito altas geograficamente.

A ponderação do engenheiro pode desencadear dois sentimentos distintos, a depender do público leitor e de seus valores e imaginários: aqueles que concordam, poderiam experimentar um sentimento de compreensão, anuência porque o Estado não pode permitir que vidas sejam submetidas aos riscos de um desastre natural e, por outro lado, os leitores contrários à opinião de Ottoni poderiam sentir uma angústia, uma revolta, uma incompreensão, pois os moradores teriam de ser deslocados de onde habitam irregularmente para outra região da cidade.

No último parágrafo, os editorialistas emitem uma última opinião: “a obra de saneamento pode – e deve – vir acompanhada de outras medidas de urbanização [...]”. A verdadeira intenção do projeto de pacificação das favelas do Rio de Janeiro não é apenas expulsar os traficantes das comunidades para trazer qualidade de vida aos moradores. Estes últimos precisam que os serviços públicos básicos também cheguem até eles, como os serviços de água, esgoto, luz, coleta de lixo, entrega de correios, abertura de ruas, dentre outros, e essa infraestrutura só é estabelecida com a urbanização das comunidades. Corroboram essa tese ao trazer a opinião pública para dentro do texto, uma vez que todos têm direito à saúde, com água encanada e esgoto tratado, além de segurança e um lar digno. Os autores encerram o texto com um argumento apelativo ao bom senso, pois fica mais fácil de conquistar a instância de recepção, visando, assim, a suscitar no leitor emoções como a satisfação e o contentamento.

Após observar os possíveis efeitos patêmicos ao se empregar estratégias argumentativas, a patemização pode favorecer o projeto argumentativo. Como a intenção deste artigo é aproximar a *Pesquisa da Prática de ensino*, vejamos, na próxima seção, algumas atividades voltadas para o ensino que podem estimular a reflexão e o reconhecimento dessas estratégias argumentativas por alunos de ensino médio. Sabemos que os

alunos de ensino médio não estão familiarizados com a teoria, tampouco com os termos técnicos referentes aos aspectos linguísticos; entretanto, o professor pode explorar mais os significados dos textos, valorizar mais a compreensão por parte de seus alunos e expandir mais a percepção dos discentes em relação às intencionalidades do autor subjacentes no texto. Para tanto, abordamos a patemização com um registro mais próximo dos alunos, além de contextualizar e comparar os tipos de argumentos. Selecionamos um texto que traz a temática *saneamento básico* do mesmo jornal do editorial anterior para facilitar a compreensão dos lugares da emoção, já que uma análise pormenorizada foi feita nesta seção para servir de apoio.

3. A prática em sala de aula: atividades e sugestão de respostas

Alunos dos anos finais do Ensino Médio já estão com o seu processo de formação cidadã quase completo e, por esta razão, justifica-se um estudo do texto argumentativo de forma mais ampla e não com o mero pretexto de usá-lo para ensinar apenas estruturas sintáticas. Essa questão se mostra ainda mais saliente quando pensamos em textos jornalísticos, que perpassam o dia a dia dos estudantes.

Levando em conta que a microestrutura e a macroestrutura textual devem ser consideradas para a análise de um texto, o professor precisa utilizá-lo como uma unidade informativa, conforme sugere o OCEM de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006). A partir do momento em que o aluno está diante de um texto argumentativo, que tem a finalidade de trazer argumentos que provem a tese do texto, fazendo com que tome o mesmo partido do autor, então, o professor precisa mostrar os recursos e as estratégias que podem ser utilizados no processo de convencimento e/ou sedução do leitor. Desta maneira, deve-se ensinar também a reconhecer os efeitos patêmicos que estão latentes no texto, ampliando, assim, os conhecimentos e expandindo os olhares sobre a língua e a prática de leitura e produção de texto.

A partir da análise efetuada na seção anterior, elaboramos diversificadas questões que podem ser abordadas sobre argumentação sob um viés lógico e emotivo no texto *Saída para o saneamento está na iniciativa privada*. Antes, porém, devemos nos atentar ao objetivo principal desta seção: elaborar atividades que estimulem a reflexão do aluno para que ele, sozinho, possa interpretar as estratégias argumentativas do texto e levantar hipóteses sobre

as intenções patêmicas visadas. Não significa que todas essas atividades devam ser aplicadas, nem que se esgota aqui a forma de utilizar o texto selecionado, mas o intuito neste artigo é oferecer um caminho, mostrar como a argumentação pelo *logos* e pelo *pathos* pode ser trabalhada em sala de aula, sem mesmo trabalhar os princípios teóricos e seus termos técnicos.

Não devemos nos esquecer de que cabe ao professor analisar a melhor maneira de abordar o conteúdo, ponderando os graus de facilidade e de dificuldades que seus alunos possam encontrar e, para isso, os ajustes necessários devem ser realizados.

Trazemos a seguir outro editorial do jornal *O Globo* sobre a mesma temática abordada no texto (saneamento básico), publicado seis meses após a publicação do primeiro.

Leia o texto abaixo e responda às perguntas que se seguem:

Saída para o saneamento está na iniciativa privada.

A grave crise política e a pior recessão da história tiram o foco de questões essenciais que, diante de outras urgências, acabam ficando em segundo plano. Mas não são menos importantes. E isso ficará claro quando o país, em algum momento, retomar um mínimo de normalidade para ir adiante e fazer projetar o futuro, em vez de se dedicar a apagar incêndios do cotidiano.

É o caso do saneamento, mais uma tragédia que se agrava pelo descaso e pela tendência deletéria dos políticos de administrar de olho apenas na próxima eleição, deixando de lado obras que não “aparecem” nem vão render votos a curto prazo. É um vício antigo. Desde os anos 1980 o país não faz investimento significativo no setor. E recuperar tanto tempo de incúria exige um gasto proibitivo para um Estado sufocado ao limite pela crise fiscal e com a capacidade de investimento aniquilada pelas gestões irresponsáveis de Lula e Dilma e boa parte dos antigos e atuais governadores.

Para universalizar os serviços de tratamento de água e esgoto no país, seria preciso – de acordo com dados mais recentes do Instituto Trata Brasil – um investimento de R\$ 303 bilhões em 20 anos. Para se ter uma ideia do que isso representa, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) destinou R\$ 40 bilhões ao saneamento, ou seja cerca de 13% do total necessário.

O Brasil ainda convive com situações inaceitáveis. Mais de 35 milhões de pessoas não contam com abastecimento de água tratada. No grupo das cem maiores cidades brasileiras, a média de tratamento de esgotos é de 50,26%. Diante de quadro tão

dramático, não há outra alternativa a governos incapazes até de honrar salários de servidores a não ser recorrer a parcerias com a iniciativa privada.

Há exemplos bem-sucedidos nesse sentido, como o da concessionária Águas de Niterói, e planos de estender a experiência a outros municípios. O governo do estado do Rio anunciou em novembro do ano passado que faria parceria público-privada para realizar as obras de saneamento em São Gonçalo, Itaboraí, Baixada Fluminense e entorno da Bacia do Rio Guandu. A experiência de Niterói não deixa dúvida quanto ao caminho a seguir. A cidade está em sexto lugar em saneamento entre as cem maiores do Brasil no ranking do Trata Brasil.

A intenção de recorrer à iniciativa privada, no entanto, não é panaceia. É preciso que ela seja levada efetivamente adiante, enfrentando resistências corporativas e preconceitos políticos e que a continuidade dos projetos não dependa do eventual resultado de eleições. Os governantes deverão, finalmente, ser claros num firme propósito e na visão construtiva de longo prazo, porque a necessidade de tirar o país do atraso é urgente. A população ganharia em saúde e qualidade de vida.

(O Globo, Editorial, 6 de julho de 2016)

Questão 1 – De acordo com o título do texto, responda:

- a) Qual a temática a ser tratada?
- b) O que podemos deduzir sobre a atual situação sobre saneamento no Brasil?
- c) A quais grupos sociais você acredita que esse título estimularia a leitura completa do texto? Você seria um deles? Justifique.
- d) Quais sensações você acredita que podem ser provocadas no leitor a partir do título?

Questão 2 – Do primeiro parágrafo, quais palavras e/ou expressões revelam abertamente as crenças dos autores do texto? Essas expressões condizem com o gênero editorial de jornal, por quê? A partir delas, quais efeitos podem ser instigados no leitor?

Questão 3 – Sobre os segundo e terceiro parágrafos, responda:

- a) O autor busca convencer os leitores a aderirem a sua opinião de que a situação do saneamento é uma tragédia por meio de alguns argumentos. Quais seriam eles? Eles apresentam algum embasamento técnico? Justifique.

b) Uma possível solução é apresentada no 3º parágrafo. O embasamento de agora é mais técnico do que o anterior? Você acredita que essa argumentação convence mais do que a estratégia empregada anteriormente?

c) Quais possíveis reações emotivas os autores tentavam atingir nos leitores?

Questão 4 – Embora não haja marcas de 1ª pessoa no quarto parágrafo, podemos observar uma clara seleção vocabular que denota as avaliações dos autores sobre essa situação. Quais seriam essas expressões e/ou estruturas? Quais sentimentos poderiam estar envolvidos?

Questão 5 – Os autores apresentaram uma solução no 4º parágrafo, mas no parágrafo seguinte eles afirmam não ser uma solução definitiva. Como eles elaboram a construção lógico-semântica?

Questão 6 – Você, como leitor, adere ao ponto de vista dos autores? Justifique.

Sugestão de Respostas

Esclarecemos que as respostas a seguir são apenas uma sugestão de gabarito, visto que outras respostas também podem ser aceitas, afinal, o texto não apresenta apenas um sentido, mas cada leitor pode desvelar da situação de comunicação sentidos diversos. Portanto, o professor deve compreender essas respostas apenas como sugestões, não como respostas fechadas.

Expectativa de resposta à questão 1

a) De acordo com o título, espera-se encontrar a solução para os problemas relativos ao saneamento na iniciativa privada.

b) Pode-se inferir que o problema de não atendimento de saneamento básico ainda persiste no Brasil.

c) Esse título poderia estimular a leitura completa do texto ao atingir empresários de empreiteiras envolvidas nessa área da construção civil, bem como aqueles que ainda não foram contemplados com a rede de esgoto em suas residências, pessoas ativistas que defendem o tratamento de água e

despoluição dos rios/meio ambiente, pessoas ligadas à área de saúde.
Resposta livre.

d) Os sentimentos que podem ser provocados nesses leitores são de esperança, de contentamento etc. (outras respostas poderão surgir e ser aceitas, pois, como afirmamos em consonância com Charaudeau (2010), o despertar de uma ou de outra emoção é dependente dos valores e imaginários apresentados pelo interlocutor/aluno).

Expectativa de resposta à questão 2

Essas palavras e/ou expressões são: “mas não são menos importantes”; “ficará claro”; “em algum momento”; “um mínimo de normalidade”; “em vez de se dedicar a apagar incêndios”. Elas geram um sentimento de preocupação e de reflexão, já que o momento atual está mais voltado para questões políticas e econômicas de outros problemas, do que voltado para saneamento, estes são menos discutidos porque ninguém, das grandes cidades, vê.

Expectativa de resposta à questão 3

a) Os argumentos apresentados são: (i) “pelo descaso e pela tendência deletéria dos políticos administrar de olho apenas na próxima eleição”; (ii) “exige um gasto proibitivo”; (iii) “pela crise fiscal e com a capacidade de investimento aniquilada pelas gestões irresponsáveis de Lula e Dilma e boa parte dos antigos e atuais governadores”. Não, todos os argumentos apresentados no segundo parágrafo são predominantemente de ordem lógica. É uma construção lógica de causa-consequência em que a causa é a falta de investimento significativo no setor desde 1980 e a consequência é que, para recuperar todo esse tempo, é necessário um amplo investimento financeiro que não se tem. Vale lembrar que, embora construídos sobre um raciocínio lógico, tais argumentos também podem despertar emoções, apresentando um viés patemizante.

b) Dessa vez, o embasamento é mais técnico, pois mostra o resultado de uma pesquisa realizada pelo Instituto Trata Brasil. Os autores apresentam esses recursos argumentativos, pois fortalecem mais a argumentação e conferindo mais credibilidade aos autores do texto.

c) O impacto que pode ser gerado no leitor é de revolta, de indignação.

Expectativa de resposta à questão 4

As palavras e/ou expressões seriam: “situações inaceitáveis”; “tão dramático”, “a governos incapazes”. Sentimento de revolta, de indignação, de tristeza podem ser suscitados devido à seleção vocabular e aos argumentos apresentados.

Expectativa de resposta à questão 5

Os autores apresentam argumentos de dados estatísticos para que “recorrer à iniciativa privada” se apresente como o resultado lógico e esperado e, no parágrafo seguinte, ele rompe com essa corrente ao introduzir o conector “no entanto”, levando a um outro raciocínio lógico, “não é panaceia”.

Expectativa de resposta à questão 6 livre

Como podemos perceber, o trabalho com a interpretação textual, favorecendo a compreensão dos mecanismos linguísticos e discursivos subjacentes à prática argumentativa, é uma tarefa passível de ser realizada com alunos do Ensino Básico. Por meio dessas questões e das respostas sugeridas anteriormente, procuramos demonstrar que é possível se trabalhar com textos argumentativos sem o emprego de termos metalinguísticos complexos.

Considerações finais

A Teoria Semiollingüística do Discurso é a teoria que embasa este artigo, por meio de estudos do próprio Charaudeau (2004; 2007; 2008, 2009, 2010, 2015) e complementados por Emediato (2007), Fernandes (2010), Gouvea; Pauliukonis (2012). Ainda que não haja uma teoria ou metodologia nos estudos da linguagem que deem conta das emoções percebidas no leitor, isto é, de captar a manifestação física e/ou psíquica dos sentimentos enquanto se lê um texto, a Semiollingüística nos ajuda a conjecturar sobre as possíveis sensações que podem ser experienciadas durante o processo de leitura, graças às pistas linguísticas lançadas pelo autor. Dessa forma, exploramos alguns lugares de patemização que projetam afetividade no discurso como: os espaços de tematização e problematização; os modos de organização do discurso; a escolha lexical e os recursos argumentativos lógicos.

Na seção de análise, observamos um texto argumentativo com o objetivo de mostrar ao professor de língua materna como reconhecer essas pistas de patemização. De modo geral, o exame do texto selecionado nos permitiu confirmar uma das principais visadas discursivas do gênero editorial de jornal, a de *fazer-sentir*. Por isso, conseguimos delinear as possíveis emoções experienciadas pela instância da recepção em cada momento em que a instância de produção lança mão de uma estratégia argumentativa, seja utilizando um argumento lógico, seja através da escolha lexical, por exemplo, com a finalidade de persuadir, seduzir o seu público.

Na seção de prática em sala de aula, o objetivo era elaborar questões para que alunos de ensino médio pudessem refletir sozinhos sobre essas emoções na construção textual e pudessem analisar as estratégias argumentativas, levantando hipóteses sobre as possíveis sensações que podem ser geradas no leitor visando à persuasão e à adesão aos pontos de vista apresentados. Nesta mesma seção, após as tarefas propostas, apresentamos uma breve sugestão de respostas em que se discute a resolução das questões postas.

Neste sentido, esperamos aplicar a teoria vista na academia à prática de ensino de língua portuguesa durante o exame de textos argumentativos, mesmo que o professor não venha mencionar e/ou discutir os pormenores da Semiologia do Discurso com seus alunos. Entendemos que o importante é fazer com que o estudante leia um texto argumentativo com outros olhos, rompendo o véu da inocência diante de um texto midiático, tornando-se, neste processo, um cidadão cada vez mais emancipado. Deste modo, ao fazer com que os alunos compreendam que a argumentação também pode ser realizada por meio da patemização, desvelando sentidos e intencionalidades nos textos lidos, contribui-se para o despertar do senso crítico no discente.

Referências

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** vol. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. Tradução: Renato de Mello. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia. **As emoções no discurso.** v. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 23-56.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias.** Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. 2.ed., 3a impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. El discurso mediático. Legitimidad, credibilidad y captación. In: HARVEY, Anamaria (org.). **En torno al discurso.** Santiago: Universidad Católica de Chile, 2004. p. 310-316.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. In: PIETROLUONGO, Márcia (org.) **O trabalho da tradução.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 309-326.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização.** Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa e colaboradores. 2. ed., 2. impr. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-29.

EMEDIATO, Wander. As emoções da notícia. In: MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William; MENDES, Emília (org.). **As emoções no discurso.** vol. I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 290-309.

FERNANDES, Adélia Barroso. A emoção no discurso jornalístico: contar histórias e comover leitores. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (org.). **As emoções no discurso.** Vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 141-152.

GLOBO ONLINE. **Saneamento de favelas para além de água e esgoto.** 2016. Disponível em: <http://noblato.globo.com/editoriais/noticia/2016/01/saneamento-de-favelas-para-alem-de-agua-e-esgoto.html>. Acesso em: 26 set. 2018.

GLOBO ONLINE. **Saída para o saneamento está na iniciativa privada.** 2016. Disponível em <https://oglobo.globo.com/opiniaosaida-para-saneamento-esta-na-iniciativa-privada-19674483#ixzz5RQJoU8Hx>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GOUVEA, Lucia Helena Martins; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto como discurso: uma visão semiolinguística. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 49-70, 2012.

SILVESTRE, Rachel de Carvalho Pinto Escobar. A patemização na reportagem “Reforma de Collor faz terremoto na economia” *In*: GOUVÊA, Lúcia Helena Martins (org). **Argumentação pela emoção: um caminho para persuadir**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 275-304.

SOUZA, Karen Pereira Fernandes de. Efeitos patêmicos em textos midiáticos: análise de um editorial de jornal. *In*: GOUVÊA, Lúcia Helena Martins (org). **Argumentação pela emoção: um caminho para persuadir**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 213-246.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

SOUZA, Karen Pereira Fernandes de; SILVESTRE, Rachel de Carvalho Pinto Escobar; SILVA, Welton Pereira e. Patemização e argumentação em editoriais do jornal O globo: uma proposta para o ensino. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 100-122, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2668>.

Eduardo Angelim e a produção de verdades na província do Grão-Pará no início do século XIXⁱ

Maurício Neves Corrêa

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil.

 breadosoline@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-4865-3364

Ivânia dos Santos Neves

Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil.

 ivanian@uol.com.br

 orcid.org/0000-0002-6738-5254

Resumo: O início do século XIX, com suas intensas agitações políticas na província do Grão Pará, marca também o momento da criação dos primeiros jornais impressos na Amazônia brasileira. Parte destes primeiros periódicos vai representar a posição contrária à anexação da Amazônia ao Império brasileiro. Como culminância das insatisfações locais, em 1835, eclodiu a Cabanagem, uma revolução popular que proclamou a independência da região em relação ao recém-criado Império brasileiro. Nosso objetivo, neste artigo, é analisar a produção discursiva sobre Eduardo Angelim nas páginas do jornal A Sentinella Maranhense na Guarita do Pará e na obra *Motins Políticos* de Domingos Raiol, considerando suas emergências históricas, seus jogos de poder e a produção de verdades que a envolve.

Palavras-chave: Cabanagem. Silenciamentos. História da Mídia.

Abstract: The beginning of the 19th century, with its intense political upheavals in the province of Grão Pará, also marks the creation of the first printed newspapers in the Brazilian Amazon. Part of these early periodicals will represent the position against the annexation of the Amazon to the Brazilian Empire. As a culmination of local dissatisfaction, in 1835, Cabanagem broke out, a popular revolution that proclaimed the region's independence from the newly created Brazilian Empire. In this article, our objective is to analyze the discursive production about Eduardo Angelim in the A Sentinella Maranhense na Guarita do Pará newspaper and in the work "Political Riots" by Domingos Raiol, considering its historical emergencies, its power games and the production of truths that surround it.

Keywords: Cabanagem. Silences. Media History.

ⁱ Uma versão preliminar desta reflexão foi apresentada e publicada nos Anais da II Conferência Sul-Americana/VII Conferência Brasileira "Amazônia e o Direito de Comunicar", realizada em Belém-PA, em 2011.

Introdução

As palavras viajeras atravessam os rios dos tempos em canoas infundáveis, a cada letra capturada pelo olhar, em cada fonema gravado pela memória um porto-corpo se atraca. Vozes antigas, murmúrios, queixas, denúncias, poesias, romances, documentos administrativos, cartas, atestados, boletins de ocorrência, reportagens e notícias trazem um retalho, uma rede de indícios, vestígios de várias almas mortais. “O discurso, como se sabe, tem o poder de deter a flecha já lançada em um recuo do tempo que é seu espaço próprio” (FOUCAULT, 2006).

Do pensamento do redator, textos se materializam em fontes tipográficas tingidas no papel, das folhas empoeiradas dos arquivos para o negativo antialérgico dos retroprojetores, do papel da xérox para a digitalização dos computadores, dias, anos, séculos depois, o discurso está na nuvem e traz consigo a figura do rebelde que lutou na Cabanagem contra a integração da Amazônia ao Império brasileiro. Vamos nos reportar a uma época de insurreições e cortes profundos na história local, ainda hoje decisivos na divisão de poder regional dentro do Brasil. Propomos um recuo na flecha do tempo para colocarmos os olhos na produção de diferentes verdades sobre o último e mais popular presidente cabano, antes da eclosão do movimento, a partir de fragmentos de jornais e da principal fonte da historiografia da época.

A *Sentinella Maranhense na Guarita do Pará*, jornal de propriedade do cônego Batista Campos, um dos mentores da revolução cabana, foi publicado nos meses de setembro e outubro de 1834. Um acontecimento em especial vai mobilizar as edições deste jornal, a prisão de Eduardo Angelim, que segundo o jornal, era resultado de mais uma injustiça determinada por ordens do interventor da Província do Grão-Pará, Lobo de Souza. Os argumentos do jornal, a partir de uma série de táticas textuais, incitavam a população em defesa do futuro líder cabano.

Na historiografia oficial, Domingos Antônio Raiol, o Barão de Guajará, escreveu *Motins políticos: ou história dos principais acontecimentos políticos na província do Pará desde o ano de 1821 até 1835*, um estudo publicado em cinco tomos, no final do Império, entre 1856 e 1890, sem dúvida, a principal referência historiográfica deste período. Nesta obra, a partir de sua posição favorável à monarquia brasileira, ele narra em detalhes os acontecimentos que

antecederam à Cabanagem, até a tomada do poder pelos cabanos, considerados anarquistas, desordeiros e uma ameaça ao Estado brasileiro.

Existem, no entanto, outras versões dessa história, cujas fontes são muito escassas e o jornal dos cabanos nos permite conhecer um pouco mais da insatisfação da população local com o novo centro de poder formado com a independência do Brasil. Nosso objetivo, neste artigo, é analisar a produção discursiva sobre Eduardo Angelim nas páginas de *A Sentinella* e na obra do Barão de Guajará, considerando suas emergências históricas, seus jogos de poder e a produção de verdades que a envolve.

Para fazer tal análise, utilizaremos ferramentas teórico-metodológicas dos estudos do discurso com Michel Foucault. Nessa direção, acionaremos os conceitos de acontecimento, discurso e verdade na análise específica dos enunciados separados em nosso corpus de pesquisa. Para Foucault (2006), o discurso é indissociável do acontecimento, o que necessariamente coloca a questão discursiva na dimensão histórica. Em outras palavras, mesmo quando o discurso tem uma materialidade linguística, a análise não pode se restringir ao seu interior sintático ou semântico, mas deve se dedicar, sobretudo, à sua relação com a história e os jogos de poder em que está envolvida.

O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos - que podemos chamar de acontecimentos discursivos - mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2006, p. 255).

Nessas travessias de tempos, os enunciados do jornal e da obra de Domingos Raiol nos levam para acontecimentos discursivos que emergiram da Província do Grão-Pará no início do século XIX, um lugar continental, onde hoje se localizam, aproximadamente, os estados do Amazonas, Amapá e Pará, ou seja, boa parte do território atual da região norte do Brasil. Nesse período, esta que foi a segunda província portuguesa na América do Sul estabelecida no início do século XVII, contava com pouco mais de 80 mil habitantes (sem incluir a população indígena não-aldeada). De cada 100 pessoas, 40 eram escravos indígenas, negros, “mestiços” ou tapuios, isto é, indígenas que moravam nas vilas (PREZIA; HOOMAERT, 2000). É certo que se houvesse

como incluir o número total de habitantes indígenas, os números seriam substancialmente maiores.

A cidade de Belém, atual capital do estado do Pará e a segunda maior metrópole da Amazônia brasileira, por muitos anos, desde o final do século XVIII, foi a capital da Província do Grão-Pará e Maranhão. Nessa época, para os nossos olhos contemporâneos, ela não passava de uma pequena cidade com 24 mil habitantes, mas a cidade, estrategicamente localizada na entrada da bacia amazônica, centralizava o poder político da região e representava um significativo centro comercial, por onde eram exportados cravo, salsa, fumo, cacau e algodão.

A Língua Geral Amazônica, o Nheengatu, era a principal língua franca¹ falada nas cidades da região. Até este momento, o português não havia se estabelecido como uma língua dominante, como já acontecia na Província do Brasil. Isso significa que poucas pessoas compreendiam o padrão culto da língua portuguesa e um número menor ainda sabia escrever e ler. Desta forma, um jornal impresso que desejasse interagir com um grupo maior de pessoas precisava ser escrito numa linguagem mais próxima a da população local. Outra característica dessas publicações era o fato de serem lidas em voz alta em lugares públicos para conseguir envolver um maior número de pessoas. Por outro lado, a obra de Domingos Raiol nem chegou a circular na província à época da Cabanagem, já que foi publicada alguns anos depois do fim do conflito.

A circulação de jornais impressos era bastante reduzida e havia uma censura rigorosa estabelecida pelo Império brasileiro, que temia uma insurgência local contra a adesão do Grão-Pará à independência do Brasil, o que de fato veio a ocorrer. A presença de militares ingleses imprimia um caráter bem violento às atitudes dos interventores locais e os interesses comerciais da Inglaterra no Grão-Pará e no Brasil reforçavam a ideia de unificação do país.

¹ “No Grão-Pará do início do século XIX, reunia-se uma grande quantidade de imigrantes europeus que somados à população local e sua multiplicidade étnica constituíam um verdadeiro “caldeirão” político-linguístico. Diferentes interesses econômicos e políticos, embalados por profundas diferenças linguísticas, favoreceram uma espécie de portugalização do nheengatu – Língua Geral Amazônica (LGA), a principal língua de contato no período da Cabanagem, uma língua do tronco linguístico tupi. Depois da supressão deste movimento, a imposição da língua portuguesa representará uma das principais tecnologias de governo do Império brasileiro (LAVAREDA; NEVES, 2018).”

1. O Grão Pará e as emergências históricas de A Sentinella

No início do século XVI, em função dos limites impostos pelo Tratado de Tordesilhas, referendado pelo Vaticano, as novas conquistas das grandes navegações europeias em outros continentes deveriam ser divididas entre portugueses e espanhóis. Em função destas determinações, quando a Coroa Portuguesa estabeleceu sua primeira colônia americana, o Brasil, seu território não compreendia a atual Amazônia brasileira.

Este cenário só vai se reconfigurar depois da União das Coroas Ibéricas (1580/1620) e a ameaça representada pelas invasões francesas, por isso a colonização da Amazônia brasileira só começa efetivamente com a fundação das cidades de São Luís (1614), Vigia (1615) e Belém (1616), que darão origem à província do Grão-Pará e Maranhão. Esta segunda colônia lusitana permaneceu separada do Brasil por mais de 200 anos e só foi anexada definitivamente ao território brasileiro depois de suprimida a revolução cabana. Pela violência com que a Cabanagem foi suprimida e pela insatisfação da população local, a nova geopolítica transformou a província do Grão-Pará em uma colônia do Império brasileiro.

Na província do Grão-Pará, no início do século XIX, as relações comerciais e políticas eram realizadas diretamente com Lisboa, e os governos provinciais representavam de certa forma, os interesses dos comerciantes ligados à metrópole. A proclamação da independência do Brasil, no entanto, estabeleceu um novo centro de poder, que passou a nomear os interventores do Grão-Pará, a partir deste momento não mais enviados por Lisboa. Neste mesmo processo, o fluxo comercial que escoava a produção local e trazia de Portugal os produtos europeus foi interrompido. Esta nova realidade, associada ao descontentamento da população de forma geral, teve como consequência várias insurreições na região, que depois de brutalmente suprimidas levaram à revolução cabana.

O processo de independência do Brasil gerou muito descontentamento entre a população local, uma vez que a elite imperial, de proveniência europeia, nascida no Rio de Janeiro não representava os anseios regionais. As arbitrariedades e a violência do governo agravavam ainda mais a situação. Havia também questões mais antigas resultantes do processo da colonização portuguesa e jesuíta, que em muitos casos, relegava um papel social de escravos para indígenas, negros e tapuios.

Fora isso, a Amazônia da época cabana vivia uma ebulição de ideias que navegavam pelos rios e mares e assim modificavam as formas daquelas pessoas entenderem o mundo, tanto no campo político como no religioso. A proximidade com a Guiana Francesa, com o Caribe e a própria Europa devido à geografia e às correntes marítimas, que obrigavam os navios vindos das Américas do Norte e Central a realizarem um retorno na bacia amazônica, faziam dos portos paraenses lugares de grande circulação dos ideais das revoluções “liberais” (francesa e americana), e com isso os conceitos republicanos, abolicionistas, além da separação entre Estado e Igreja, circulavam intensamente na região.

Segundo Vicente Salles (1992), a agitação dos negros da Guiana Francesa com a doutrina do filósofo francês François-Noel Babeuf que pregava algo semelhante ao comunismo, chegou ao Grão-Pará. A historiadora Magda Ricci analisa as turbulências das primeiras décadas do século XIX até à Cabanagem.

De 1817 até 1835, os tempos mudaram no Pará e no Brasil. Um turbilhão de novidades foi aparecendo. Chegava ao fim a época do rei D. João VI, mas somente no calor dos acontecimentos é que os moradores do Pará foram se dando conta disso. Ao ano da aclamação de D. João VI, em 1817, seguiram outros, até o fatídico momento da Revolução do Porto, em 1820. Depois o rei partiu para Lisboa, D. Pedro I foi aclamado Imperador e Defensor Perpétuo do Brasil, realizando-se então uma tortuosa separação de Portugal. Vieram ainda os levantes e a agitação pelas terras do Brasil, o que, para muitos anunciava o fim da unidade da colônia portuguesa na América. Neste contexto, os povos do Pará e da Amazônia pareciam pessoas muito distantes do Rio de Janeiro (RICCI, 2003, p. 234).

A Província do Grão-Pará, um ano depois da Independência, passou forçosamente a integrar o Brasil, desligando-se de Portugal, num processo que ficou conhecido como “Adesão do Pará à Independência”. Mas este acontecimento provocou muita resistência local e o discurso liberal do jornalista Felipe Patroni e do cônego Batista Campos percorriam a província e encontravam eco entre fazendeiros, comerciantes, indígenas, escravos e negros alforriados. Patroni, reconhecido como fundador da imprensa no Grão-Pará, buscou sua inspiração nos ideais de liberdade da Revolução do Porto. Reverter o processo de adesão é uma página importante na história do Pará e um dos principais motivos que levaram à eclosão da Cabanagem.

Em 15 de agosto de 1823, foi assinada a adesão do Pará à Independência do Brasil. Por ordem do Imperador Dom Pedro I, a esquadra, com cerca de 100

homens, comandada pelo almirante John Pascoe Grenfell desembarcou na província do Grão-Pará e o blefe do almirante que atenderia as reivindicações da população convenceu o governo local a aceitar a adesão. Segundo Ricci (2003, p. 237), ao entrar em Belém, Grenfell destituiu a junta que governava a província ligada a Portugal e traiu o grupo chefiado pelo cônego Batista Campos com quem tinha supostamente firmado um compromisso. O novo governo ignorou a posição da população local e foi composto por homens de confiança do imperador Pedro I.

Esse acontecimento desencadeou uma série de descontentamentos e levantes de tropas em Belém, que culminou na tentativa de assassinato ao próprio lord Grenfell. O almirante reagiu violentamente contra os levantes, o que resultou, três meses depois, no episódio do Brigue Palhaço, quando cerca de 300 pessoas foram confinadas no porão do navio São José Diligente e morreram asfixiadas e sufocadas por cal. Grenfell tomou esta atitude em represália a um levante cometido por nacionalistas paraenses, que determinaram Batista Campos como presidente da província. Esta tragédia foi marcante para população do Grão-Pará e aumentou o xenofobismo e o ressentimento contra os estrangeiros.

Não é por acaso que a guerra dos cabanos do Pará e do Amazonas é esquecida pela historiografia. A Cabanagem do Pará é o único movimento político dentro do Brasil em que os pobres tomaram o poder, de fato. É o único e isolado episódio de extrema violência social, quando os oprimidos – a ralé mais baixa, negros, tapuios, mulatos e cafuzos, além de brancos tão rebaixados que parecem não ter direito à branquidade, quase um exponencial de classe – assumem o poder e reinam absolutos (CHIAVENATO, 1984, p. 12).

A revolução cabana foi o auge de várias insurreições locais contra a emergência de uma forma moderna de colonialidade, não mais irradiada de uma metrópole europeia específica, mas sim de uma coalizão entre as elites locais e os interesses multinacionais. Em 1835, quando inicia a Cabanagem, o primeiro e o segundo presidentes cabanos que tomaram o poder eram fazendeiros e grandes comerciantes e logo foram destituídos pelo povo, Eduardo Angelim, cuja origem era popular, foi quem ficou mais tempo no poder e conduziu de fato o movimento até 1840. Os cinco anos de governo cabano na província do Grão-Pará terminaram com a dizimação de boa parte do povo paraense.

1.1. Os primeiros jornais paraenses

No período que antecede à Cabanagem, a exemplo do que acontecia em outras regiões do Brasil, o jornalismo impresso passou a ser de vital importância no jogo político e de difusão de discursos. Sob a responsabilidade de Felipe Patroni e do cônego Batista Campos, o jornal *O Paraense* deu os primeiros passos da imprensa no Grão-Pará. Este jornal expunha em suas páginas o desejo de outros modelos administrativos e nasceu filiado à memória discursiva do Vintismo, ou seja, influenciados pela revolução constitucionalista do Porto em Portugal, de tendência liberal, comprometida com os ideais franceses de liberdade, igualdade e fraternidade. Segundo Sodré (1966), Patroni colocava a liberdade acima da própria independência do Brasil de Portugal. Sobre essa questão o político e escritor Domingos Raiol, que viveu neste período e fazia oposição a estes ideais, faz as seguintes colocações:

Patroni deu então à luz um jornal intitulado *Paraense*, no qual começou a fazer severa análise à administração dos negócios públicos, esforçando-se por desenvolver certas opiniões públicas entre os seus conterrâneos, opiniões por certo favoráveis ao regime livre dos povos, mas de alguma forma ameaçadoras dos sistemas até então seguido pelos agentes do poder (RAIOL, 1970, p. 22).

Por sua militância política, depois da proclamação da independência, quando os interventores do Império assumem, Felipe Patroni foi preso e Batista Campos assumiu a redação do jornal. Devido ao seu conteúdo crítico, não demorou para *O Paraense* ser interditado (embora tenha renascido algum tempo depois da Cabanagem, com outras características). Como reação a este movimento de interdição, outros jornais filiados a esta mesma memória discursiva surgiram.

Estes jornais, quando eram fechados pelo Império, procuravam outras brechas discursivas em novos periódicos. Foi o caso do *Publicador Amazoniense*, que dando sequência ao trabalho de *O Paraense* tinha como seu redator o mesmo Batista Campos. É importante frisar que estes jornais marcavam uma posição política bem evidente e promoviam a difusão de certas ideias. Os discursos que circulavam nestes jornais materializavam as divergências políticas dos redatores com seus opositores, compondo um jogo discursivo e argumentativo. Assim, o *Publicador* passou a ser a principal arma de Batista Campos, quando o presidente da Província Lobo de Souza tomou

posse. Por fazer circular discursos que se opunham à ordem estabelecida pelo interventor, forçosamente, o jornal também foi cancelado. Havia um conflito muito intenso entre as duas correntes, mas, quem dominava os dispositivos do império levava certa vantagem nessas relações de poder.

2. A *Sentinella* e Motins Políticos: diferentes lugares de enunciação

Lugares de enunciação não são neutros e disso não se exime o texto jornalístico e nem mesmo o do historiador. Como assevera Michel Foucault (2000, p.9): “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Nesta perspectiva, não é difícil perceber que o jornal e a obra de Domingos Raiol enunciam lugares bem diferentes, em contraponto ao poder estabelecido na região.

Batista Campos e seu grupo utilizavam os jornais para produzir suas verdades e “reorganizar” estas relações de poder com os imperiais. O movimento de resistência ao império crescia no Grão Pará e logo surgiu A *Sentinella Maranhense na Guarita do Pará*. O seu discurso é semelhante ao de outros jornais da época como os citados anteriormente. O jornal surgiu algum tempo antes da Cabanagem eclodir, com o objetivo de fomentar a insurreição política na província paraense. A partir da posição de seus autores, que estavam filiados a discursos que deviam ser silenciados pelo Império brasileiro, houve uma grande tensão nas relações no campo bélico do discurso e do corpo.

A *Sentinella* teve duas edições lançadas em setembro e outubro de 1834, alguns meses antes Cabanagem, em 7 de janeiro de 1835. O nome do jornal propõe uma associação de sentidos com o jornal A *Sentinella da Liberdade na Guarita de Pernambuco*, do baiano Cipriano Barata, fundador do primeiro jornal republicano do Brasil. O título A *Sentinella*, etimologicamente significa guarda, vigia e serviu de referência aos movimentos de resistência à imposição do Império brasileiro a regiões que não faziam parte do Brasil, como a Cabanagem na Amazônia e a Farroupilha no sul. Sobre estas relações, Sodré (1966, p. 78) explica:

Sua influência foi extensa e profunda: outras *Sentinellas* aparecem imitando sua posição. Entre elas, a *Sentinella da Liberdade à Beira do Mar da Praia Grande em Buenos Aires*, do Grandona, que combatia D. Pedro I no Rio da Prata, em 1830, a

Sentinella da Liberdade na Guarita ao Norte da Barra de São Pedro do Sul, antimonárquica e incentivadora da rebelião farroupilha; a *Sentinella* Maranhense na Guarita do Pará de Vicente Ferreira Lavor, o Papagaio, propagadora da Cabanagem.

A tática argumentativa dos jornais que usaram o título *A Sentinella* materializava uma posição discursiva declaradamente republicana. Seus discursos se filiavam a uma mesma rede de memórias historicamente construídas, que ainda está presente em discursos na atualidade e refutam a opressão colonizadora. Gregolin (2003, p. 54) explica que as redes de memórias,

[s]ob diferentes regimes de materialidade, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocam insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória do presente. Por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos, os enunciados não são transparentemente legíveis, são atravessados por falas que vêm de seu exterior – a sua emergência no discurso vem clivada de pegadas de outros discursos.

Os discursos não se repetem sem sofrer alterações, eles passam por atualizações, que dependem das condições em que são criados ou retomados. O enunciado *Sentinella* está atrelado diretamente ao discurso republicano como precursor do movimento republicano na imprensa brasileira. É possível perceber que esta teia discursiva republicana se espalhou em diversos movimentos no período regencial.

Nesse tempo, podemos perceber que as condições em que os jornais eram produzidos não estavam voltadas para o lucro financeiro, alguns jornais representavam apenas uma arena de discussão política e um espaço para o confronto argumentativo, havia periódicos voltados para a divulgação de literatura e ainda alguns poucos que conseguiam juntar as duas atividades. Os jornais panfletários, geralmente eram de propriedade de políticos, como foi o caso da *Sentinella*, de propriedade de Batista Campos, considerado por grande parte dos historiadores como o grande mentor intelectual da Cabanagem.

Batista Campos procurou um jornalista filiado aos ideais que ele e seu grupo defendiam para assumir seu novo jornal. A redação do periódico ficou a cargo de Vicente Ferreira d'Lavôr Papagaio, jornalista, republicano e revolucionário que veio fugido do nordeste. Papagaio reunia as características necessárias para assumir o jornal, pois em sua prática como jornalista dedicava-se fervorosamente à defesa e sustentação das ideias republicanas.

Segundo Raiol (1970, p. 495), ele “escapou de ser assassinado no Ceará, de onde era natural, e estava no Maranhão defendendo idéias republicanas. Não teve dúvida em mudar-se para o Pará e veio residir na própria casa do cônego Batista Campos, na rua do Norte”. O perfil republicano de Lavôr Papagaio não passou despercebido por Raiol, que o descreve como um anarquista pelas posições que defendia e um ignorante pela linguagem menos formal com que escrevia o jornal.

Os poucos escritos seus que temos lido, certo não recomendam a sua sensatez; denotam, além de tudo, a mais crassa ignorância da língua portuguesa: parece que lhe eram estranhos até os princípios mais elementares de gramática (RAIOL, 1970, p.506).

Papagaio usava esta linguagem não por ignorância gramatical, mas sim por uma tática discursiva, afinal não era a aristocracia o público das publicações de *Lavor* e sim a população. Como era muito grande o número de analfabetos e a leitura era privilégio de uma minoria, a linguagem popular era uma forma de aproximar a linguagem escrita do povo. Também como forma de popularizar ainda mais o jornal, ele era lido em voz alta em lugares de grande concentração de pessoas, como as praças.

Sobre a escrita do jornalista, podemos observar seu estilo no enunciado abaixo retirado da 1ª edição da *Sentinella*, em que ele fala sobre um jornalista que teria atacado Batista Campos em outra publicação²: “Mas quem não conhece o character voluvel, e versatil do redactor do Diario de Pernambuco”. Não sabemos quem era o jornalista a quem Lavôr Papagaio se referia, mas segundo Sodré (1999), *O Diário de Pernambuco* era um jornal que divulgava ideias conservadoras.

A *Sentinella* era de responsabilidade legal de outro cearense, Camilo Moreira Jacarecanga, que, segundo Raiol (1970, p. 520) se dizia: “Campeão dedicado das liberdades pátrias, paladino sincero dos direitos do povo”. O periódico era redigido por Papagaio e impresso na tipografia de Batista Campos, cujo nome era Typografia Federal dos Verdadeiros Liberais. Podemos notar já no nome da tipografia o discurso republicano e liberal. A seguir a apresentação de Lavôr Papagaio nas páginas da Primeira edição de *A Sentinella* feita por Batista Campos:

² Para não interferir na materialidade do jornal, não atualizaremos o texto da *Sentinella* Maranhense na Guarita do Pará.

O redactor do publicador Amazonense faz público, que tendo a satisfação de hospedar em sua casa, o seu collega, patricio, o Patriota Vicente Ferreira, redactor da Sentinella Maranhense, tem com elle convensionando transmitir-lhe a redacção do Publicador Amazoniense;... com as mesmas condições [ilegível] lugares de assinaturas, vendas, e garantias sobre responsabilidade no caso de abuso. O Redactor do publicador agradece aos honrados patriotas [ilegível] de que ele desempenhará no sentido do verdadeiro patriotismo e da Nacionalidade. Motivos de [ilegível] exige um sério curativo, compete ao redactor do Publicador a ceder ao seu illustre colega a esta árdua e arriscada comissão. O Redactor oferece aos Srs. Assinantes esta folha, em lugar do publicador desta Semana, nº 104. Aos nossos Colegas Redactores correspondentes das Províncias... (PAPAGAIO, 1834)

No outro lado desta peleja, em função de sua trajetória familiar e de sua posição monarquista, Domingos Raiol, o Barão de Guajará se posicionou contra o movimento idealizado por Batista Campos e liderado por Eduardo Angelim. Em *Motins Políticos* podemos observar o contraponto discursivo e argumentativo desse autor em relação aos discursos de *A Sentinella*. Seu olhar atento às agitações do período também visibilizou o acontecimento que deu origem aos textos do jornal que vamos analisar a seguir: a prisão de Eduardo Angelim pelo interventor Lobo de Souza.

Nascido na cidade de Vigia em 1830, Domingos Antônio Raiol conviveu desde sua infância com eventos que interuseram política e história na região, tendo seu pai, o vereador Pedro Antonio Raiol, assassinado pelos rebeldes em 1835, durante o processo de lutas da Cabanagem no Grão-Pará. Esse trágico acontecimento, associado a outras experiências, como sua posterior formação na “Academia de Sciencias sociais e jurídicas de Olinda (...) onde tomou grau de Bacharel” (SILVA, 1859, p. 136), seu apreço a ordem monárquica e as ligações com o primo e político imperial Bernardo de Sousa Franco, foram relevantes, nos anos subseqüentes, para o exercício e interação de suas atividades institucionais e intelectuais (RICCI; LIMA, 2013, p. 14).

Até os anos de 1980, quando novas pesquisas passaram a se interessar por outras versões sobre a Cabanagem, a obra de Domingos Raiol representou uma espécie de verdade absoluta sobre o movimento cabano, não só pela narrativa, mas, sobretudo, pela posição discursiva do autor. Ainda hoje, qualquer pesquisa sobre este movimento não pode deixar de consultá-lo, tanto por sua experiência de ter vivido a Cabanagem, como pela riqueza de detalhes de *Motins Políticos*. São tantos acontecimentos narrados, a partir de uma pesquisa muito minuciosa, que, mesmo sem querer, em muitas passagens, ele deixa ver a atitude local de resistência à opressão econômica, racial, social, por parte do Império brasileiro.

É significativo destacar algumas questões dos posicionamentos eticamente antagônicos desses sujeitos, enunciadores dos discursos que analisaremos a seguir. Nesse sentido, a versão “vitoriosa” da história oficial do barão e a versão marginal para os mesmos acontecimentos no jornal dos cabanos não obedecem a essa hierarquia por uma opção crítica que pretendemos empreender em nossas análises.

3. A construção discursiva de Angelim nas páginas de *A Sentinella Maranhense na Guarita do Pará*

Eduardo Angelim é, sem dúvida, uma das figuras mais polêmicas da Cabanagem e divide com Batista Campos o protagonismo do movimento Cabano, ao passo que o Conêgo é considerado o grande idealizador do movimento cabano, Angelim representa o grande revolucionário. Angelim, o terceiro e mais popular líder cabano teve ao logo da história uma identidade construída por diversas versões, seja na historiografia, em discursos políticos, ou mesmo na mídia. Aqui, vamos analisar o acontecimento da prisão de Eduardo Angelim descrito pelas páginas do jornal *A Sentinella Maranhense na Guarita do Pará* e pela obra *Motins Políticos* de Domingos Raiol.

Angelim chegou ao Grão-Pará na década de 1820, fugindo de uma seca que assolou a província do Ceará, sua terra natal. Desde muito moço participou ativamente das agitações políticas do Grão-Pará. Domingos Raiol, assim descreve o jovem Angelim.

Era então a época das lutas escandecentes dos partidos políticos, e ele se mostrava entusiasta das idéias liberais, fazendo-se notável entre os patriotas que mais pareciam simbolizar o sentimento nacional. Aos dezoito anos de idade, com a imaginação ardente da mocidade, já tomava parte ativa nos acontecimentos da província (RAIOL, 1970, p. 467).

Sua posição era claramente liberal, e mesmo jovem já era um ativista político relevante no cenário do Grão-Pará. Sobre Angelim, Raiol (1970, p 467) faz mais considerações: “Dotado de vivacidade intelectual, de gênio ativo e empreendedor, afável, insinuante, parecia predestinado a representar papel importante em qualquer sociedade em que vivesse”.

Eduardo Angelim foi o terceiro presidente cabano e esteve na vanguarda do movimento. Antes disto, porém, sua atuação teve destaque no período de agitação que levou à Cabanagem. Sua prisão pelas forças do Império brasileiro

ganhou um grande destaque nas páginas dos jornais. O encarceramento de Angelin foi motivado por suas críticas ao governo imperial. Eduardo era filiado ao grupo de Batista Campos e por ele tinha grande estima, chegando a aplaudir as ideias do *Publicador Amazoniense* como descreve Raiol (1970, p. 467):

Eduardo era amigo dedicado do cônego Batista Campos e seu defensor apaixonado. Lastimando que alguns dos seus mais prestimosos correligionários o tivessem abandonado, por mais de uma vez manifestou-se contra o governo arbitrário que tudo corrompia; censurou mesmo, como é permitido ao cidadão, alguns atos do delegado do poder executivo, aplaudindo as doutrinas e a oposição do *Publicador Amazoniense*. Nem tudo era preciso para se tornar suspeito. Os mensageiros palacianos, que sempre os há nas províncias para acariciar os presidentes, o denunciaram logo como um dos que mais proclamavam contra Lodo de Souza. E este ordenou que o recrutassem para a marinha.

Segundo Raiol (1970), em julho de 1834, quando recebeu ordem de prisão, Eduardo Angelim teria resistido, discutindo a ilegalidade da ordem no meio de numeroso grupo de povo, que pouco a pouco foi se aglomerando ao ouvi-lo falar e gritar encolerizado contra o presidente, mas, acabou cedendo. A prisão de Angelim causou uma repercussão bastante negativa em uma sociedade profundamente descontente com a administração de Lobo de Souza. Pasquale Di Paolo (1985) classifica o caso como o primeiro caso de espionagem organizada no Pará. A prisão do rapaz causou uma forte agitação na província e gerou uma rebelião na guarda municipal de Abaeté, uma cidade muito próxima de Belém, onde o rapaz era bastante respeitado como uma liderança política.

3.1. Nas páginas do jornal: Angelin Livre.

O jornal *A Sentinella Maranhense na Guarita do Pará* foi publicado alguns meses depois da prisão de Angelim, que, assim como a edição do jornal, ocorreu antes da Cabanagem. Na parte inicial do texto, na segunda página da primeira edição do jornal, temos a apresentação das irmãs de Angelim, podemos notar dois discursos: em primeiro lugar, o das moléstias do imigrante nordestino, que tem que sair de sua província por motivos de miséria e fome. O segundo diz respeito à estrutura patriarcal daquela família, sem Angelim as irmãs passam necessidade, pois é ele quem sustenta a casa.

Os efeitos de sentido que estes enunciados provocam estão associados ao campo da comoção dos leitores, fazendo um eco discursivo.

Ilust. E Exm. Sr. – Anna Maria do Espírito Santo e Rita Barbara do Espírito Santos brasileiras oriundas da província do Ceará, emigradas para está por efeito das excessivas [ilegível] da fome, que ateará aquela província, obrigando a muitas famílias e emigração para está e para outras, existião aziladas na proteção de um [ilegível]. Eduardo Francisco Nogueira Angelim, que se ocupa no giro de [ilegível], com cujos lucros, e crédito tem mantido a subsistência, e vestuário das suplicantes... (PAPAGAIO, 1834)

Uma vez que a posição do jornal está relacionada aos discursos republicanos e liberais, *A Sentinella*, como era de esperar, assume uma posição contrária à prisão de Angelim e usa as irmãs do futuro presidente como um dos argumentos para comover o leitor, como se observa no trecho a acima, transcrito da primeira edição. O público leitor era constituído pelas pessoas próximas a Angelim e os opositores do governo provincial, além dos próprios representantes do governo. O jornal ainda se refere ao Presidente da Província, Lobo de Souza.

Agora, porém, que V. Exc. mandou prender e sentar na marinha à bordo da [ilegível] dito irmão das suplicantes que era o seu único arrimo, sem que possam as suplicantes saber qual o motivo que compelio a V. Exc. à um procedimento tão [ilegível] as míseras suplicantes, é bastante extraordinário: qual será a triste e condição do amparo a consternação, que começou a oprimir os suplicantes desde o momento em que o dito seu irmão foi preso! As suplicantes não podem deixar de convenser-se, que a intriga, e a cabala, tão ousadamente iludiu a boa fé de V. Exc.; pois que, sendo constitucional, e filantropo só o engano, e a ilusão de agentes subalternos, ou intrigantes, poderão mover a V. Exc. a este procedimento. Revele a imparcialidade e constitucionalidade de V. Exc. as expressões dolorosas, e afectivas de duas brasileiras infelizes, e desamparadas no extremo de suas desgraça (PAPAGAIO, 1834).

Angelim foi preso em função da pregação de suas ideias no corpo da guarda municipal de Abaeté e as intrigas a que o jornal se refere são justamente o caso de espionagem. A condição das irmãs é reafirmada, novamente com o objetivo de sensibilizar o leitor, além de colocar Lobo de Souza numa situação constrangedora. O quadro que se apresenta é o seguinte: As irmãs de Angelim desamparadas no extremo da desgraça suplicam para que sejam revistos os motivos da prisão do irmão, protetor e fiador de suas vidas, que, segundo as informações do jornal, foram causados por intrigas dos subordinados do presidente.

O jornal se apropria da imagem de Angelim para tomar uma posição política. Neste periódico, ele é apresentado como patriarca, provedor e defensor das irmãs, injustiçado por caluniadores e por uma atitude descabida do Presidente. As irmãs, por sua vez, são apresentadas como indefesas sem a proteção do irmão, e Lobo de Souza é o vilão, o déspota a quem se pede imparcialidade e constitucionalidade. A construção da imagem de Angelim tem como seu principal fiador o leitor do jornal, já que esta imagem de protetor da família faria eco no público que conhecia o caso. Como gozava de certa popularidade, sua prisão provocou revolta entre a população, sobretudo no corpo da guarda municipal. É importante destacar que Lavôr Papagaio como fiador do discurso e o próprio prisioneiro como sujeito atuante nos conflitos da província instigavam as representações dos destinatários do jornal.

As condições de possibilidades históricas, naquele momento, permitiam a criação de uma identidade heroica para Angelim. No enunciado seguinte continuamos as observações da construção do heroísmo de Eduardo e de suas irmãs: “O irmão das suplicantes, e elas mesmas estarão prontíssimas para defender a pátria, e as urgentes circunstâncias assim existissem; porém Exm. Sr, nem o Brasil, nem o Pará, se acham nessa situação” (PAPAGAIO, 1834). As questões de nacionalidade continuam no texto:

As suplicantes são duas brasileiras honestas que vivem obedientes às Leis, à moral, solteiras, sem outro algum meio de subsistência, si não o lemitadissimo fruto de seus trabalhos de cultura, que para nada chega, principalmente nas atuais circunstâncias (PAPAGAIO, 1834).

A nacionalidade dos sujeitos ser citada dessa forma se relaciona a uma urgência histórica do momento, pois a ideia de nação ainda era muito confusa. O Brasil era um país recém-independente e havia na região um conflito entre portugueses e brasileiros. Revelar-se brasileiro era importante e um forte argumento de apoio ao Império. Mesmo com os portugueses ocupando os cargos mais importantes da província, pesava contra eles o fato de serem lusos, estrangeiros, e por que não dizer inimigos da “soberania” nacional? O texto continua com o discurso de patriotismo: “O irmão das suplicantes é um brasileiro patriota” (PAPAGAIO, 1834).

Diante do contexto de agitação política no Grão-Pará, quando o jornal foi publicado, podemos considerar que esses enunciados são bem mais que a

defesa de uma prisão e manifestam também uma posição política contra o Governo da Província: “As suplicantes, Exm. Sr. Estão por hora bem longe de considerar a V. Exm. injusto, porque reconhecem, que todos são sujeitos ao engano, quando vivem de boa fé.” Novamente Lobo de Souza é atacado e tem sua boa fé botada em dúvida. A construção da imagem de Angelim pelo jornal revela um herói injustiçado pelo governo e inflama a revolta contra o presidente. Em momento algum se revelam as acusações feitas a Angelim, diferente do registro feito por Raiol (1970), que mostra a resistência à prisão e as falas exasperadas contra o presidente.

3.2. Na dança das versões

Os discursos sobre o movimento cabano são múltiplos, por vezes conflitantes, e produzem verdades distintas. Sobre essa variedade de produções de verdade, durante a análise encontramos uma situação significativa que envolve duas fontes consideradas primárias: O jornal *A Sentinella* e o livro *Montis Políticos*. A questão é a seguinte: Raiol narra que Eduardo Angelim foi detido em julho e ficou preso durante nove dias, como podemos ver:

Assim, em julho, quando Eduardo Angelim voltava para a Capital do distrito de Marajó-Açu, o sargento da guarda municipal, José Maria Nabuco de Arújo, o encontrou na rua dos Mercadores e deu-lhe voz de prisão. Resistiu, discutindo a ilegalidade da ordem no meio de numeroso grupo de povo, que pouco a pouco foi aglomerando ao ouvi-lo falar e gritar encolerizado contra o presidente. Mas acabou cedendo e foi conduzido a bordo da corveta Bertioiga, da qual era comandante o súdito inglês Menson, que se achava a serviço do império. **Angelim ficou preso nove dias** (RAIOL, 1970, p. 468, grifos nossos).

Para a mesma história, o jornal dá a seguinte versão:

O irmão das suplicantes Exm. Sr. Esta mais de um mês que não existe no Rio do Acará e há vinte e tantos dias que estava em Marajó [ilegível] na Ilha Grande de “Joanes”, chegada a esta cidade em o dia 23 do próximo passado (PAPAGAI, 1834).

Essa edição do jornal foi publicada em setembro do mesmo ano, embora o texto tenha sido encaminhado para Lobo de Souza no dia 6 de agosto do mesmo ano. Supondo que Angelim tenha sido libertado no mesmo dia 6, se sua prisão se deu no dia 23, já temos mais de 9 dias, 14 para ser exato. Devemos olhar com atenção a data da publicação do jornal, setembro. Se Angelim já

estivesse liberto, este texto, da forma que está escrito, só teria uma finalidade: atacar Lobo de Souza. Sobre a história, *A Sentinella* destaca mais um enunciado:

Consta que o Exm. Sr. Presidente atenderá a petição das irmãs de Eduardo Francisco Nogueira Angelim, mandando dar baixa, e soltar, no fim de dez dias de sua prisão. Com tudo não se compadece com a boa razão, e com [ilegível] pancadas, tivesse por castigo praça militar, nem estivesse preso, [ilegível] (PAPAGAIIO, 1834).

O anúncio de que Angelim seria solto não foi o bastante para mudar o discurso do jornal, que ainda insiste na idéia de injustiça contra o jovem. Novamente temos a questão da data: quando se completaram esses dez dias? O jornal era escrito num mês e publicado noutra, assim, se a prisão foi em julho, em setembro, Angelim já estaria liberto. Como estamos argumentando desde o início, a verdade não é neutra e nem singular, ela está profundamente imbricada nos lugares de enunciação dos sujeitos, permeada por suas posições, como nos indica Foucault (2007, p. 12):

A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Qual das duas versões está correta? Isto é impossível saber. A história é selecionada de acordo com quem a escreve, levando em consideração a posição de onde o enunciador fala, a partir das condições de possibilidades históricas dos discursos. Esta condição está visível tanto no texto do jornal como no do livro. Só não podemos desconsiderar que, no caso em questão, os lugares de que falam os sujeitos são assimétricos.

Considerações finais

Um jornal do movimento cabano, incendiário por causa de seu teor político, pregava a República no tempo do Império, como procuramos mostrar com os recortes de *A Sentinella Maranhense na Guarita do Pará*. Ele foi importante na agitação que levou à Cabanagem, pois seus discursos

percorreram o Grão-Pará, atiçando a população à revolta. Podemos supor que moradores dessa província possam, mesmo sem saber ler, ter escutado que tal jornal fazia críticas ao presidente Lobo de Souza, por ter prendido injustamente o jovem patriota Eduardo Angelim, provedor de suas irmãs.

Segundo Ricci (2003), quando os cabanos tomaram Belém, eles gritavam: “morte aos portugueses e aos maçons”, tal como se podia notar nas páginas de *A Sentinella*. Notamos, assim, que esse discurso contribuiu de forma efetiva para o movimento eclodir, fazendo esses discursos circularem. Confirmamos, ainda, que esse poder de circulação é inerente às mais diferentes mídias e não importa a forma como circulem – impresso, pela oralidade, audiovisual, na internet –, dependendo de suas condições de produção, a mídia pode influenciar uma revolução, como foi o caso de *A Sentinella*.

Esse periódico também colocou em circulação ideias de que “sem déspotas existe um povo”, “brasileiros queriam uma Federal Constituição” e que os “Portugueses eram inimigos do Brasil”. O jornal revelou também a resposta do “primeiro patriota”, Batista Campos, aos seus opositores “caramurus e maçons”, inimigos da religião. A palavra e os discursos desse cômico circularam e fizeram eco entre os que percebiam afinidades.

Por meio da análise das páginas do jornal escritas pelo jornalista revolucionário Lavôr Papagaio, que havia sido condenado à morte por sua linguagem atrevida na imprensa e pelo cômico Batista Campos, que chegou a ser preso e amarrado na ponta de um canhão, pudemos, ao mesmo tempo, ver como certos discursos atravessam os tempos polarizando os sujeitos, não da mesma maneira e nem pelos mesmos motivos.

As poucas e quase ilegíveis páginas das duas edições deste jornal são fundamentais para pluralizarem as versões sobre quem eram os cabanos. Este conjunto heterogêneo formado pela elite local, mas sobretudo levado adiante por indígenas e negros, por muitas décadas foram silenciados pela história oficial do Pará e do Brasil. Ainda hoje, os três presidentes cabanos não parecem oficialmente como governadores do estado. Desaprender a história oficial, ou pelo menos conhecer mais uma versão dos acontecimentos envolvendo Batista Campos, Eduardo Angelim e Lavôr Papagaio, foi uma das principais motivações deste artigo.

Não podemos esquecer que o texto do jornal é pouco acessível, está na poeira dos arquivos, enquanto a historiografia se eterniza na publicação de livros e coletâneas que querem para si o atributo de uma verdade singular, na maioria das vezes institucionalizada. A língua escrita europeia representou uma potente forma de estabelecer a verdade neste continente, mas como demonstra a análise aqui apresentada, mesmo os textos escritos obedecem a hierarquias e não se perpetuam de forma homogênea. De qualquer forma, sempre serão possíveis novos gestos de leitura em relação a Eduardo Angelim.

Referências

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2005.

CHIAVENATO, Júlio José. **Cabanagem: o povo no poder**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem: a Revolução popular na Amazônia**. Belém: CEJUP, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Estratégias, Poder-Saber**. Coleção Ditos & Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 253-266.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso e mídia: a reprodução das identidades. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do discurso: as materialidades dos sentidos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 47-58.

LAVAREDA Welton; NEVES, Ivânia. Políticas Linguísticas na Cabanagem: Diálogos e Duelos com o Nheengatu. **Revista Intersecções**, 2018. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1362>. Acesso em: 10 out. 2019.

PAPAGAIO, Vicente Ferreira de Lavor. **A Sentinela Maranhense na guarita do Para**. Santa Maria de Belém do Grão-Pará, 26 set.-04 out. 1834.

RAIOL, Domingos Antônio. **Motins Políticos ou História dos principais acontecimentos políticos da Província do Pará desde o ano de 1821 até 1835**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.

RICCI, Magda. Do patriotismo à revolução: história da Cabanagem na Amazônia. In: FONTES, Edilza Joana Oliveira (org.). **Contando a história do Pará: da conquista à sociedade da borracha (séculos XVI-XIX)**. 2. ed. Belém: E-Motion, 2003.

RICCI, Magda. Cabano paraense de Alfredo Norfini. **Nossa História**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 50-53, 01 mar. 2005.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 5-30, 2006.

RICCI, Magda. Passos imperiais e (des)compassos cabanos: Belém e sua “índole” – 1800-1840. In: LACERDA, Francinete; SARGES, Maria (orgs.). **Belém do Pará: história, cultura e cidade – para além dos 400 anos**. Belém: Açai, 2016. p. 205-227.

RICCI, Magda; LIMA, Luciano. Historiador político ou político historiador? Interações entre experiências intelectuais e institucionais do Barão de Guajará. **Revista OPSIS**, Catalão, v. 13, n. 2, p. 395-418, 2013.

ROCQUE, Carlos. **Cabanagem: epopéia de um povo**. Belém: Imprensa Oficial, 1985.

SALLES, Vicente. **Memorial da Cabanagem: esboço do pensamento político-revolucionário no Grão-Pará**. Belém: CEJUP, 1992.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

CORRÊA, Maurício Neves; NEVES, Ivânia dos Santos. Eduardo Angelim e a produção de verdades na província do Grão-Pará no início do século XIX. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 123-143, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2494>.

Modalidad epistémica y primera persona

Raúl Enrique Rodríguez Monsiváis

Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara, México

✉ siembra1004@gmail.com

ORCID orcid.org/0000-0002-9697-7531

Resumen: En este breve trabajo me interesa estudiar las funciones textuales, semánticas y pragmáticas que se cumplen cuando se coordinan la operación lingüística de primera persona del singular con la modalidad epistémica. Para ello presento lo que se entiende por operación lingüística de primera persona del singular, concepción bajo la que se considera que el pronombre personal de primera persona del singular no sólo sirve para que el hablante se refiera directamente a sí mismo, ya que para ello se puede hacer uso de otro tipo de construcciones. Así mismo, este pronombre sirve para referir a entidades diferentes que al hablante. Además, se muestra que el tipo de texto motiva el uso del pronombre personal de primera persona del singular así como su referente. Y por último que el uso de dicho pronombre está vinculado a grados de certeza relativos al contenido proposicional expresado en una producción lingüística, lo que a su vez también se motiva según sea el tipo de texto.

Palabras clave: Modalidad. Modalidad epistémica. Primera persona. Texto.

Abstract: In this brief work I am interested in studying the textual, semantic and pragmatic functions that are fulfilled when coordinating linguistic operation of first person singular personal pronoun with the epistemic modality. For this, I present what is understood by first person of the singular linguistic operation, a conception under which it is considered that the first person singular personal pronoun does not only serve to make the speaker refer directly to himself, since he can use other types of constructions. Likewise, this pronoun serves to refer to different entities than the speaker. It is also shown that the type of text motivates the use of the first person singular personal pronoun as well as its referent. And finally, the use of this pronoun is linked to degrees of certainty relative to the propositional content expressed in a linguistic production, which in turn is also motivated depending on the type of text.

Keywords: Modality. Epistemic modality. First person. Text.

Introducción

El problema principal de este trabajo consiste en encontrar a qué funciones textuales sirve la relación entre la operación lingüística de primera persona del singular (en adelante PPS) con la modalidad epistémica. Para lograr este objetivo en la primera sección se presenta lo que se entiende por operación lingüística de primera persona del singular, concepción bajo la que se considera que el PPS no sirve solamente para referir al hablante. En la segunda sección se proporciona una breve caracterización de modalidad para centrarme en la modalidad epistémica y en los resultados que se obtienen cuando se relaciona con el PPS.

La metodología empleada en este trabajo es cualitativa. El corpus se formó a partir de muestras de diversos tipos de textos correspondientes a diferentes tipos de fuentes, de registro e incluso de estilo. Los textos se extrajeron de grabaciones en habla coloquial, de entrevistas, de canciones, de textos filosóficos, científicos y literarios. Los ejemplos se dividieron en dos, por un lado, los casos en los que se estudia el PPS como una operación lingüística que va de la despersonalización de la persona a la personalización de lo que no es persona. Por otro lado, se hizo una selección de aquellos ejemplos donde cooperan el PPS con la modalidad epistémica. En este artículo, expongo sólo casos de textos de divulgación científica, específicamente de Física, también un artículo producto de investigación científica en Física, un texto de Filosofía y, por último, un caso de conversación semi-formal obtenida de una grabación de un examen de tesis. Esto sólo con el objetivo de restringir la exposición y dar cuenta de los resultados que se obtienen cuando cooperan el PPS y la modalidad epistémica en algunas variantes en que se despliega el español.

El análisis del PPS parte de revisar la manera en que tradicionalmente ha sido entendida la primera persona y su relación con el PPS para mostrar a través de los casos recabados del corpus que esa concepción tradicional es limitada. Por esta razón, en el estudio se apela a la lingüística operacional según la cual las lenguas son sistemas operacionales que cumplen ciertas tareas en función de ciertas técnicas o estructuras lingüísticas. Las técnicas se ordenan de manera escalar y jerárquica sobre la base de características gramaticales bajo dos principios contrapuestos y complementarios que conforman dos polos opuestos de un mismo continuo: descriptividad e

indicatividad (SEILER, 2001; RODRÍGUEZ MONSIVÁIS, 2018). Para el resto del análisis se recurre a aspectos de la teoría de la modalidad orientando la atención en la modalidad epistémica.

Cabe señalar que algunos ejemplos son traducciones, pero responden a la manera en que de hecho se usa el PPS y la forma en que se expresa la modalidad en español. A partir de los resultados de este análisis se puede realizar un estudio contrastivo con el inglés y el alemán, pero esto lo dejaré para otro momento porque no es parte del interés central de este trabajo.

1. Operación lingüística de primera persona del singular

Del PPS se ha afirmado que son deícticos directamente referenciales y dependientes del contexto, es decir que para saber el referente que determinan estas expresiones en cada una de sus emisiones se precisa saber quién las emitió y el momento de emisión. Así, el individuo identificado por los pronombres personales (especialmente el de primera y segunda) es variable. Para autores como Alonso y Henríquez Ureña el “carácter deíctico de estas expresiones consiste en que su significación ocasional se fija y concreta orientándose por el acto de la palabra” (ALONSO; HENRÍQUEZ UREÑA, 1959, p. 221). Por su parte, Seco expresa que “los pronombres no *nombran*, sino sólo *señalan*” (1991, p. 88). Fernández Soriano sostiene que el pronombre desempeña las mismas funciones sintácticas que el sustantivo y que los sintagmas nominales, pero éstos no poseen un significado lingüístico constante a diferencia de los nombres comunes. Se trata de “elementos vacíos en cuanto al rasgo de contenido semántico, y adquiere significado de modo ocasional, dependiendo de la circunstancia del discurso” (FERNÁNDEZ SORIANO, 1999, p. 1211). A esto le añade Fernández Soriano que propiedad fundamental de los pronombres personales “no permite asignar valores de verdad a los enunciados independientemente del contexto” (FERNÁNDEZ SORIANO, 1999, p. 1213). Si estos acercamientos son correctos, entonces el PPS no posee significado. Pero, el significado lingüístico del PPS no lo proporciona el referente. El significado de un pronombre personal es aquello en virtud de lo identificamos un referente y el referente es lo que hace que tal pronombre personal tenga un contenido. De esta manera, el significado lingüístico de los pronombres personales está asociado a la noción de persona, aunque son vacíos en cuanto a su contenido.

Por persona (gramatical) se entiende a los componentes del acto comunicativo: “quien habla, a quien se habla, de quien se habla, esto es, se da por sentado que se refiere a las “personas” que intervienen en el acto comunicativo” (GALLARDO, 2004, p. 2). Para Jakobson (1960, p. 355) los pronombres se pueden diferenciar según las funciones básicas del lenguaje. Así, la función de los pronombres personales consiste en enmarcar el “circuito del habla” como hecho de la lengua. Esto es, todo acto comunicativo tiene lugar en una locación y en un tiempo (presente) e involucra a los tres componentes fundamentales de dicho acto, a saber: hablante, oyente y los referentes. De esta manera, “los pronombres son una aprehensión lingüística de esta situación y quizás sea esto una razón de que existan en todas las lenguas” (WIERZBICKA, 1992, p. 1-26). Por ende, los pronombres personales pueden ser entendidos como parte de la organización interna de las lenguas.

Por su parte Siewierska mantiene que la mayoría de las lenguas del mundo poseen pronombres personales, un conjunto cerrado de expresiones cuya función es identificar los roles discursivos tales como el rol del hablante al que nos referimos con la primera persona, el rol discursivo de oyente, al que nos referimos con la segunda persona y el otro, el no hablante y no oyente, al que nos referimos como la tercera persona, pero que se encuentran de diferentes maneras respecto a su realización morfológica, función sintáctica, función discursiva, estructura semántica interna y potencial referencial (SIEWIERSKA, 2008, p. 1).

Sin embargo, estas propuestas son limitadas ya que el PPS es una operación lingüística con la que se pueden realizar diferentes acciones discursivas. La persona no es una categoría rígida, es una operación que va del ego o personal al no ego o impersonal o (des)personal y viceversa. Así, el PPS posee diferentes funciones y diferentes valores que sólo la de identificar al hablante. Los diversos usos de la primera persona tienen lugar debido a que se pone en marcha un sistema de operaciones que pueden ser comprendidas en una escala que va de la personalización a la despersonalización (ITURRIOZ, 2011). De acuerdo con Iturrioz “el significado del pronombre personal “yo” es el de primera persona del singular, que hace referencia al rol comunicativo de hablante” (2011, p. 336). Como lo expresa Ducrot (1975, p. 121) “se trata de un término con el que un hablante se designa en la medida y sólo en la medida en que está hablando”, sin embargo, el PPS no puede reducirse al rol

comunicativo ni a sus funciones primarias de la misma, en este caso, a la de hablante.

Semánticamente el PPS tiene como significado identificar a quien la emite, pero no se agotan las cosas en ello, con el PPS pragmáticamente se hace referencia directamente al hablante y también sirve para referir a entidades diferentes al hablante y el hablante se puede identificar con otras construcciones lingüísticas como las que se muestra en los siguientes ejemplos:

(1) Este lugar te relaja un montón (conversación).

La situación en que (1) es emitida se trata de dos personas que están dando un paseo por la montaña, uno de los lugares favoritos del emisor, éste comenta a su interlocutor que ése es uno de sus lugares favoritos y posteriormente enuncia (1). En tal caso se trata del hablante refiriéndose a sí mismo con el PP de segunda persona, ya que con (1) está hablando del relajamiento que le provoca a él el sitio, no de la experiencia del oyente. Este es un ejemplo de *la segunda persona singular familiar no referencial*, situación comunicativa en la que la segunda persona tiene una función apelativa, pero no referencial respecto al destinatario (ITURRIOZ, 2011, p. 324). Consideremos ahora la siguiente emisión:

(2) No llores, tu padre te quiere mucho y él siempre va a regresar (conversación).

Quien emite (2) es una persona que se acaba de divorciar y quien sólo puede ver a su único hijo cada quince días. Cada que se veían y su padre dejaba al niño en casa, éste entristecía y lloraba. En una de esas ocasiones el padre dirigiéndose a su hijo emitió (2) en la que con la construcción posesiva “tu padre” hace referencia a sí mismo en virtud de apuntar a una tercer instancia perteneciente al oyente que en esta ocasión coincidente con el emisor mismo. En parte de una entrevista que le hacen a Borges, éste emite lo siguiente:

(3) ... yo sentí eso cuando fui profesor de literatura inglesa en la facultad de filosofía y letras. Yo traté de hacerme amigo de los estudiantes y todos ellos me habían leído. Yo les decía, no, olvidense de mi, piensen en De Quincey, en Dickens, en ???, pero no, seguían pensando absurdamente en Borges. (Entrevista de Borges con Joaquín Soler Serrano, 1980).

En este caso Borges se refiere a sí mismo con el uso de su apellido. Un caso semejante lo encontramos a continuación:

(4) *El autor* no ha escatimado esfuerzos para exponer las ideas fundamentales de la manera más clara y simple posible, aproximadamente en el mismo orden y dentro del mismo contexto en que surgieron realmente. (EINSTEIN, 1971, p. 10)

En este último ejemplo, observamos que Einstein se identifica a sí mismo en función del SN “el autor” y hablando de él mismo en tercera persona. Eguren mantiene que con los pronombres personales se hace referencia a los participantes del discurso y que con el pronombre de primera persona se hace referencia a quien habla, además asevera que el pronombre de tercera persona designa a una entidad distinta al hablante como del oyente cuya referencia se establece en el contexto extralingüístico (EGUREN, 2015, p. 860-861). Sin embargo, vemos que esto no se cumple en (3) y (4) (ni en (2)) en donde el enunciador se identifica a sí mismo con construcciones con las habitualmente se identifica un individuo u objeto extralingüístico diferente al hablante. De acuerdo con Maldonado y Fridman-Mintz (2014, p. 191-192) se trata de una estrategia en la que los hablantes elaboran un desdoblamiento de planos conceptuales, donde en un plano el hablante es una simple persona, pero en el otro plano se ve como personaje de su narración o discurso, así con el uso de la tercera persona el emisor comparte la posición de sus oyentes y la forma en que éstos lo conciben.

Los ejemplos anteriores nos muestran construcciones que refieren al hablante cada vez más despersonalizadas, pero igual tiene lugar la operación inversa, esto es que el PPS puede usarse para referirse a entidades que no son el hablante, dicho en otras palabras personalizar lo que no es persona. Veamos algunos ejemplos:

(4) Soy la información que hay en mi memoria (Documental sobre la Memoria: “Mi memoria soy yo”).

En este caso (4) el hablante se refiere a sí mismo pero no en su rol de enunciador sino perfilando un rasgo psicológico suyo, a saber la información que hay en su memoria. Si bien es cierto que ésta es parte constitutiva del hablante, también es cierto que su cuerpo y su información genética constituyen al hablante, sin embargo, filosóficamente hablando, el emisor es el conjunto de todos esos rasgos, sólo que en esta ocasión y para el discurso

que está elaborando, un texto cuyo tema central es la memoria, decide identificarse en función de esa característica. Para que alguien logre emitir significativamente algo como (4) no basta con que tenga memoria, se requiere poseer también un cuerpo y, en especial, un aparato articulatorio, todo ello contribuye para identificar al emisor que en este caso es el portador de esa información. Ahora atendamos (5):

(5) Si yo hago ese tipo de groserías, no puedo esperar caras bonitas ni sonrisas (conversación).

El contexto en que (5) es emitida es el de una discusión entre una pareja en la que la novia se está quejando con el novio porque la han tratado mal en una reunión, donde algunas de las personas presentes no le han dirigido ni un saludo. El joven le recuerda que ella ha sido muy grosera con la mayoría de esas personas, incluso proporcionándole algunos ejemplos de esas conductas y finaliza emitiendo (5). Como se aprecia, en esta construcción el hablante no se refiere a sí mismo con el uso del PPS. Con esa emisión el hablante se está poniendo como ejemplo de lo que sucedería si él o cualquier persona se comporta de una manera grosera. Se trata de los usos del PPS con una interpretación genérica e inespecífica (ITURRIOZ, 2011, p. 324). La misma explicación corre para el famoso argumento de Descartes:

(6) Yo puedo dudar de todo menos de que dudo y si dudo es porque pienso; y si yo pienso, entonces yo existo (Descartes, 2011, p. 123-124).

En esta construcción expresada por Descartes no habla sólo de él, habla de cualquiera, no es que nada más él duda, él piensa y él existe, ahora él se pone en lugar de cualquier persona que siga ese razonamiento. En (7) opera otro cambio:

(7) Ven, por el dinero no te preocupes, yo te pago todo (conversación)

La situación en que (7) fue la siguiente: Un estudiante fue invitado por su director de tesis a una serie de charlas que daría un investigador importante en la universidad donde el director de tesis radicaba. Pero, el estudiante no estaba en esa ciudad y no contaba con dinero suficiente para viajar y hacer una estancia. Ahora bien, el director de tesis era responsable de proyectos de investigación que estaban financiados. Por este motivo el director de tesis emitió (7). En ese caso no se refiere a sí mismo con el uso PPS, se refiere al

proyecto de que él es responsable y que tiene un ingreso económico tal que puede financiar el viaje de la persona a quien se dirige. Así, no es que el hablante proveerá de su propio dinero al oyente para que éste realice el viaje, es el dinero que el hablante puede obtener del proyecto para costear el viaje del oyente. En estricto sentido no se trata de que el hablante paga. Este caso constituye también un ejemplo de metonimia, en donde se perfila o toma al responsable del proyecto por el proyecto mismo. Por último, tenemos las siguientes construcciones, en donde el PPS está muy lejos de referir al enunciador o hablante:

(8) Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo (canción “Latinoamérica”: Calle 13).

(9) Yo soy orilla y mar, amarre y olas, partida y llegada, ida y vuelta. Yo soy el alfa y el omega, Yo existo en el bien y en el mal, Yo soy todo el Universo (Fincato, 2005, p. 3-4).

Nuevamente, lo que se ha mantenido tradicionalmente en cuanto a que con el PPS se hace referencia al individuo que habla, al hablante, al enunciador no es el caso. Pues, en ambas construcciones (8) y (9) el PPS no se hace referencia al hablante. Quien elabora esos textos crea un discurso en el que otras entidades diferentes al emisor son las que enuncian y se identifican así mismas mediante esos enunciados con ciertos propósitos comunicativos. A diferencia de lo que pasa en (4) en (8) no se refiere el hablante a sí mismo mediante uno de sus rasgos, porque una fábrica de humo no es un rasgo de persona ni de emisor como lo puede ser la información de su memoria. Lo que sucede es que ahora el productor de la construcción lingüística está personalizando algo que no es persona mediante el discurso, le está dando voz, identidad y la facultad de referirse a sí misma. La misma interpretación corre para (9) sólo que ahora el emisor personaliza una entidad trascendental divina.

Ahora bien, no es sólo el valor deíctico del PPS el que determina el referente de dicha unidad léxica sino que el tipo de texto en que aparece hace una contribución importante en la identificación de dicho referente. Así, por ejemplo, en la novela *Palinuro* de México, el primer “yo” aparece aproximadamente 16 párrafos después de haber introducido el nombre de *Palinuro* relacionándolos co-referencialmente. En ningún momento pensamos que ese “yo” se refiere al escritor o hablante, pese a que es quien lo produce y

es más bien en el desarrollo del texto en que establecemos la misma relación referencial entre Palinuro y ese “yo”, y no entre Fernando del Paso y esa expresión. Saber que se trata de una novela nos permite no identificar el referente del PPS en uso con el autor de dicha obra literaria sino con el personaje creado por el productor del texto. La situación es diferente cuando en una entrevista lo escuchamos decir:

(10) “Mi interés por ese periodo nació en la primaria, cuando *me enteré* que habíamos tenido un emperador y una emperatriz [...] *descubrí* que más que una tragedia personal de los emperadores *me importaba* recrear las intrigas internacionales, ambiciones desmedidas y mezquindades que produjeron esa tragedia”.

En todos los casos en que hay una ocurrencia de la primera persona en el pasaje (10) nos remite al hablante o productor de ese texto, quien es el que en ese contexto está respondiendo a una pregunta del entrevistador al emitir (10). Una entrevista o un texto autobiográfico suele dirigirse tanto al ego que las construcciones nos orientan a la subjetividad o interioridad del hablante o productor del texto. Mientras que en un texto narrativo de ficción como una novela el PPS será correferencial a un personaje generalmente identificado, en una primera instancia, por un nombre propio.

No se trata de una confusión entre instancia empírica e instancia discursiva o de confundir la realidad discursiva con la extralingüística. Justo lo que se afirma es que esas instancias no se confunden debido al tipo de texto que se ha elaborado en el que figura el PPS y debido a la función que desempeña el PPS cuando aparece. Sin embargo, nos puede conducir a dicha confusión tomar al pie de la letra lo que se mantiene tradicionalmente en cuanto al PPS, ya varias veces repetido aquí, a saber que el referente del PPS depende de quién sea el emisor. Un discurso por lo general es producto de un emisor. Un hablante cuando es narrador de un relato puede “crear” un emisor como parte de la configuración de ese discurso, puede crear un personaje con la capacidad de producir enunciados dentro de esa narración, en tal caso si el productor del texto o narrador produce el PPS no necesariamente se referirá a él mismo, sino que se creará una referencialidad interna al texto (BARTHES, 1972, p. 33-34). En tal caso, el PPS tendrá la función cohesiva de mantener la referencia al interior del texto. En consecuencia, identificar al referente de una emisión del PPS dependerá del texto en que se inscribe y no sólo del

significado del PPS. Con ello se evidencia un límite en la concepción tradicional del PPS.

Como se verá en la siguiente sección, ocurre algo diferente en un texto de divulgación científica donde el PPS tiende a no figurar. Esto cambia cuando el autor del texto de divulgación ha hecho contribuciones importantes en la disciplina que le concierne. Incluso en textos científicos no divulgativos la presencia del PPS tiene lugar cuando se introduce una nueva tesis, hipótesis o idea por parte del autor. En consecuencia, dar cuenta de lo que motiva la aparición del pronombre de primera persona en nuestra elaboración de textos no es una labor puramente sintáctica, sino que viene de tomar en cuenta de consideraciones de la semántica y pragmática, así como de determinantes cognitivos involucrados en la producción de textos en la que influyen también factores como la tradición discursiva e, incluso, el estilo del autor. Razón por la que los resultados de este trabajo son restringidos y sólo señalan una tendencia. A continuación expondré algunos aspectos de la teoría sobre modalidad para centrarme en la modalidad epistémica y su relación con el PPS.

2. Primera persona y modalidad epistémica

La categoría de modalidad en un sentido muy general se ha entendido como la actitud del hablante hacia lo que él dice; es una categoría que “establece la relación existente entre el hablante y su enunciación” (BENVENISTE, 1974 [1970]). De manera más específica la modalidad se caracteriza como la actitud que un hablante tiene hacia el contenido proposicional (MORTELMANS, 2010; ZEMAN, 2014; CARRETERO, 1992). La modalidad ha sido definida como la categoría que califica la factualidad de un enunciado (KIEFER, 1987). También se ha expresado que la modalidad se refiere a la oposición de posibilidad y necesidad. Esta concepción ha sido heredada por la lógica modal y ha sido adoptada en gran medida en la lingüística (van der AUWERA; PLUNGIAN, 1998). También se ha afirmado modalidad expresa la subjetividad del hablante (CORNILLIE; PIETRANDREA, 2012, p. 2109).

En la literatura especializada se habla de diversos tipos de modalidad, entre estas se destacan la modalidad **alética** con la que se expresa aquello que es necesario y posible según los mundos posibles, cuya negación conduce a

una contradicción (FINTEL, 2006; PORTNER, 2009). La modalidad **evidencial** es aquella en la que se expresa la evidencia que se tiene en cuanto al contenido proposicional que se enuncia (SENTÍ, 2018). La modalidad **deóntica** concierne a la necesidad o posibilidad de actos realizados por agentes moralmente responsables y que derivan de una causa u origen (persona o institución) que impone una determinada obligación (PAPAFRAGOU, 2000). La modalidad **dinámica** es en la que se expresa la facultad, capacidad, la habilidad, la disposición y/o la voluntad. También se habla de la posibilidad o necesidad de algo dadas determinadas circunstancias (FINTEL, 2006). Incluye las categorías de habilidad en el mundo real, posibilidad e intención/voluntad, disposición. Una modalidad más es la **bulomaicas**, modalidad concerniente a la necesidad o posibilidad dados los deseos de una persona (FINTEL, 2006). Así como también se concibe la modalidad **teleológica** que involucra lo que es posible o necesario para lograr un objetivo en particular (FINTEL, 2006). Aunque se habla y se estudian todos estos tipos de modalidad este trabajo se restringirá a la modalidad epistémica.

Sobre la modalidad **epistémica**, que es la que interesa en este trabajo, se ha dicho que es el tipo de construcción lingüística que incluye la codificación gramatical de actitudes de los hablantes como sorpresa o de la evaluación de un estado de cosas en términos de su conformidad con ciertas expectativas. Las actitudes epistémicas se relacionan con cuestiones de verdad, creencia, certeza, evidencia y similares (MORTELMANS, 2010; CARRETERO, 1992).

Tomando en cuenta esta caracterización, un aspecto que parece ser un fuerte motivador para que aparezca el PPS asociado con la modalidad epistémica está relacionado con la novedad de la información transmitida. Hay una tendencia general, tanto en textos en medio fónico como en medio gráfico, a que la presencia del PPS aparezca en contextos en que se presentan opiniones, creencias, hipótesis o conocimientos del hablante mediante las se que presentan una nueva idea; mientras que tiende a desaparecer o el texto se despersonaliza cuando los conocimientos que se presentan son ya sabidos, aceptados como verdaderos o falsos y relativamente de dominio público, aunque esto depende en gran medida del tipo textual o de la tradición discursiva correspondiente, pero por ahora esto lo dejaré al margen.

García Negroni expone algunos rasgos atribuidos tradicionalmente a la escritura científica, entre estos destaca la objetividad, neutralidad,

impersonalidad, precisión, la ausencia de emociones y apreciaciones del autor. No aparecen marcas de subjetividad ya que así se transmite el carácter incontrovertible de lo que se presenta lo que sintácticamente promueve la ausencia o baja presencia de las marcas de primera persona (GARCÍA NEGRONI, 2008, p. 10). Sin embargo, ella da cuenta de las diversas estrategias o marcas textuales en que se manifiesta la subjetividad del autor en este tipo de textos, lo que concibe como muestra de la polifonía y heterogeneidad enunciativas. No tengo suficiente espacio para presentar estos recurso ni comentarlos en detalle, pero cabe mencionar que no hay desacuerdo con la autora, de hecho este trabajo puede ser complementario con su estudio. Por ejemplo, en algunos textos estudiados para este trabajo es muy baja la presencia y muy poco esperable que haya ocurrencias del PPS en textos de divulgación, manuales o libros de texto científicos porque, por lo general, se trata de exponer las tesis que ya han sido aceptadas y forman parte de una convención. Se trata de una presentación de saberes de un dominio público, aceptados, objetivos y convencionalizados que no exigen ningún compromiso del autor para ser expuestos por lo que se presentan totalmente despersonalizados.

En los textos de divulgación científica, en un manual de ciencia, en un libro de texto científico, entre otros del mismo tipo casi no aparece el autor ni parece dirigirse a nadie sólo hay una descripción y explicación de hechos. Por ejemplo, en todo el libro de divulgación científica “*Entre el orden y el caos. La complejidad*” de Moisés José Sametband, sólo se cuenta con una aparición de la primera persona. En la introducción, después de hablar de lo que es la complejidad, de cómo se ha entendido el caos, de cómo se trata ahora en matemáticas y en otras disciplinas, etc. al final expresa:

(11) *Deseo, por último, expresar mi agradecimiento a Marcos Saraceno por sus valiosas sugerencias acerca del desarrollo de este tema y de la presentación del texto. (1994:11)*

Lo que esto muestra es que si en un texto el autor sólo expone conocimientos ya muy aceptados y convencionalizados como verdaderos y la modalidad epistémica es la categoría que describe la opinión del hablante respecto del contenido proposicional, sobre lo que sabe o no, mediante la que se expresa el juicio del hablante sobre la verdad o falsedad de la proposición

(PIETRANDEA, 2005), entonces la opinión del enunciador no será relevante y el PPS tenderá a no aparecer.

Ahora bien, lo que hace un texto valioso es la información nueva que proporciona sea cual sea el tema que trate. De modo que, en un artículo filosófico o científico en el que se tiene como objetivo y exigencia presentar una idea o tesis novedosa, donde, incluso, el autor presenta no sólo algo novedoso sino algo contrario a alguna convención, este texto se verá cargado de la presencia del PPS. Así, por ejemplo:

(12) Los resultados de una investigación que *publiqué* recientemente en esta revista implican una conclusión muy interesante que será derivada a continuación. (Einstein. A. ¿Depende la inercia de un cuerpo de su contenido de energía? Artículo con extensión de tres páginas. Traducción del original en alemán aparecido en “Annalen der physik”, 17, 1905: 1)

(13) Utilizando estos fundamentos *he derivado* en particular el siguiente resultado. (Einstein. A. ¿Depende la inercia de un cuerpo de su contenido de energía? Artículo con extensión de tres páginas. Traducción del original en alemán aparecido en “Annalen der physik”, 17, 1905:1).

En estos casos se nota que lo que Einstein dirá es algo nuevo y es algo que él va a derivar a partir de ideas que él ya había presentado. Si la modalidad epistémica está relacionada con la necesidad o posibilidad de una inferencia basada en la evidencia disponible (NUYTS, 2001) y en un texto se presenta información novedosa y deducida o inferida, entonces tenderá a aparecer el PPS con la que se identifica al productor de dicho texto.

Un ejemplo notable lo encontramos en “*El universo en una cáscara de nuez*” de S. Hawkins. En el primer capítulo de este libro presenta una breve historia de la teoría de la relatividad, se habla de aspectos de la vida y trabajos de Einstein, ciertos principios relacionados con la velocidad de la luz y la relatividad del tiempo, en cuanto a la curvatura del espacio-tiempo y aspectos que la hicieron posible, acerca de la teoría del big-bang, del surgimiento de la mecánica cuántica y, al final, expone ciertas consecuencias políticas que tuvo el descubrimiento de que la energía es igual a la materia. En todo este capítulo no aparecen más que tres enunciaciones de la primera persona:

(14) Roger Penrose y yo conseguimos demostrar que la relatividad general predice que el universo comenzó con la gran explosión, de manera que la teoría de Einstein implica que el tiempo tuvo un comienzo, aunque él nunca le gustó esta idea. (HAWKINS, 2002, p. 22)

(15) Roger Penrose y yo demostramos que la relatividad general predice que el tiempo dejará de transcurrir en el interior de agujeros negro, tanto para la estrella como para el desafortunado astronauta que caiga en su interior. (HAWKINS, 2002, p. 24).

(16) Algunos vieron esto como una indicación de la libertad de Dios para empezar el universo en la forma que quisiera, pero otros (incluido yo) creen que el comienzo del universo debería ser gobernado por las mismas leyes que lo rigen en los otros instantes. (HAWKINS, 2002, p. 24).

Es interesante detectar, en el caso de Hawkins, que, aunque su libro es de divulgación científica (en el que ofrece una pequeña historia de los últimos acontecimientos teóricos en física, al menos desde Einstein hasta el 2001) aparece la presencia del PPS que identifica al productor del texto debido a que sus ideas o teorías forman parte de esta historia científica que está relatando y en ese contexto presenta su contribución al desarrollo de la física. Se observa además que con el uso de unidades léxicas tales como “demostrar”, “creer”, “implicar”, con el uso del subjuntivo y el tiempo futuro que aparecen en esos ejemplos se codifica la modalidad epistémica bajo uno de los rasgos enunciados por Nuyts (2001, p. 21), a saber la posibilidad de una inferencia basada en la evidencia disponible, así como con algunas actitudes epistémicas enumeradas por Mortelmans (2010, p. 1344) tales como la de creencia, la de certeza y la de evidencia.

Como ya se mencionaba anteriormente, lo que motiva la aparición de la primera persona es la presentación de una idea que aún no se socializa ni es totalmente aceptada, cuando apenas se presenta para que sea aceptada o rechazada. En esos casos, la referencia al ego de la persona es mucho más preponderante. Esto se explica por qué en un texto filosófico la tendencia es que la primera persona ocurra con mayor frecuencia. Por ejemplo, en el libro “*El misterio de la conciencia*” de J. Searle en apenas 10 páginas encontramos 13 construcciones lingüísticas que poseen la PPS como constituyentes y la mayoría de ellas, si no es que todas, expresan modalidad epistémica, aquí algunos ejemplos:

(17) Pero antes de entrar en los trabajos de última hora, *quiero* sentar las bases que *me permitan* clarificar algunas de las cuestiones y corregir algunas de las posiciones históricas que *me parecen erróneas*. (SEARLE, 2000, p. 19)

(18) En *mi opinión* hay que abandonar el dualismo y ... (SEARLE, 2000, p. 20)

(19) Yo *he intentado ilustrar* esta tesis con un sencillo experimento intelectual... (SEARLE, 2000, p. 26)

(20) En cualquier caso, a estas alturas *me parece* que el argumento de la habitación china concede demasiado a la IA fuerte, pues concede al menos que la teoría es falsa. Ahora *pienso* que es incoherente. (SEARLE, 2000, p. 27)

(21) Resumiendo, *mi posición* general sobre la manera en que la investigación del cerebro puede plantearse la respuesta a las cuestiones que nos intrigan: el cerebro es un órgano como cualquier otro; es una máquina orgánica. (SEARLE, 2000, p. 30).

En todos estos casos aparece la primera persona singular refiere al productor del texto y en todos ellos se expresan rasgos de modalidad epistémica tales como la subjetividad del hablante (CORNILLIE; PIETRANDREA, 2012) más precisamente en (18) y (21) con construcciones “En mi opinión” y “mi posición”. Por su parte, en (17) con una sintagma como “me parecen erróneas” y en (20) con las construcciones “me parece que el argumento”, “la teoría es falsa”, pero sobre todo con “pienso que es incoherente” se ponen de manifiesto actitudes epistémicas relacionadas con cuestiones de verdad, creencia, certeza y pensamiento (MORTELMANS, 2010). También se expresa la evaluación de un estado de cosas en términos de su conformidad con ciertas expectativas (MORTELMANS, 2010) como en el caso (19) pues es a partir del experimento intelectual él ha generado una expectativa sobre hechos que son o no el caso, es decir se presenta el rasgo asociado a la evaluación de las posibilidades de que ocurra o haya ocurrido un cierto estado hipotético de cosas bajo consideración en un mundo posible (NUYTS, 2001). Por último, en (18) con “en mi opinión” y en (20) con “me parece que” se muestra el grado de compromiso o de seguridad (certeza) con que un hablante manifiesta saber lo expresado en la proposición, en otras palabras, qué tanta o tan poca certeza o inseguridad se tiene frente una proposición expresada (NUYTS, 2001, p. 21).

Este comportamiento se repite en el dominio fónico y dialógico. Por ejemplo, en un examen de tesis se observaron los siguientes intercambios:

A: *Me parece que no haces un buen trato y descalificas de manera injustificada el emergentismo.*

Pasado el turno a otro examinador y retomando lo que A había dicho, B emite lo siguiente

B: Además de que descalificas muy rápido al emergentismo, mantienes una idea muy controversial...

B retoma lo expresado por A de una manera despersonalizada porque ha sido aceptada y la integra en sus propias opiniones, pero no como una creencia suya porque ya había sido enunciada por alguien más, aunque sí como una creencia ya establecida y compartida en esa situación. Posteriormente el director de la tesis emitió lo siguiente:

A: La descalificación injustificada que hace X del emergentismo se debe a que ese no era su objetivo principal, es algo que se enuncia nada más de paso como parte de lo que se discute en este tema.

Donde incluso se despersonaliza nominalizando lo que en un primer momento era parte de una opinión, esto constituye una de las últimas etapas de un proceso de objetivización, impersonalización, concentración de información, síntesis temática y discursiva. Se muestra así un proceso de despersonalización en donde se parte de lo que una persona o el hablante cree, pero que aún no ha sido socializado, donde la certeza y la aceptación es baja en relación con la progresiva asimilación de un grupo hasta quedar consolidado como un saber que todos comparten, aceptan y del que todos tienen una certeza fundada en el respaldo mutuo.

La mayoría de los casos hasta ahora presentados muestran que la certeza se vincula con un mayor grado de despersonalización y objetividad, en tanto que la disminución de certeza y de convencionalización se liga a la presencia de la primera persona. Cuando se está poco seguro acerca del contenido de aquello que se va a aseverar o cuando lo que se va a afirmar no está del todo convencionalizado o va en contra de alguna convención, entonces aparece el PPS.

Por otro lado, en español podemos encontrar algunas construcciones del siguiente tipo:

(28a) Creo que tendieron una trampa a López Obrador

(28b) Yo creo que le tendieron una trampa a López Obrador

(29a) Opino que le tendieron una trampa a López Obrador

(29b) Yo opino que le tendieron una trampa a López Obrador

Cualquiera de las construcciones de (28a-b) a (29a-b) pueden ser legítimamente enunciadas desde un punto de vista gramatical y pueden ser sustituidas unas por otras, en los casos respectivos, sin producir una alteración referencial debido a que el español es una lengua que permite que el sujeto aparezca o no, es decir no es obligatoria la aparición del sujeto (esto sucede también en italiano). Sin embargo, se ha expuesto la tendencia de que el sujeto suele venir expresado con algunos verbos de opinión y de saber (SERRANO, 2006; FERNÁNDEZ, 1987). Tal vez esto se deba a que se trata de focalizar quién es el sujeto de tales opiniones y creencias. Si esto es el caso se debería más a un hecho determinado contextualmente (pragmático) que a un hecho puramente gramatical. A este respecto Serrano mantiene lo siguiente:

Las formas alternantes en la expresión/omisión del pronombre no tienen la misma función o valor significativo. De esta forma, lo que en principio parece una variación “libre”, revela de inmediato efectos discursivos muy significativos que no han sido pasados por alto ni siquiera desde las perspectivas gramaticales más formales. La presencia del pronombre debe entenderse como una variante de su ausencia con alguna motivación comunicativa, dado que si formalmente no es necesario el sujeto, funcionalmente da indicios de serlo (SERRANO, 2006, p. 62).

Si esa propuesta es correcta, entonces con la presencia del pronombre se produce lo denominado focalización. Por focalización se entiende una estrategia de cohesión textual cuyo objetivo es seleccionar un elemento como foco de una predicación; siendo el foco el elemento oracional con mayor fuerza prosódica, el núcleo de la información y, por ende, de la información nueva (MENDIKOETXEA, 1999). En este caso, se focaliza el hablante al que se hace referencia con la unidad lingüística que está en posición de sujeto. En otras palabras, hace que centremos nuestra atención en el hablante y en el contenido de sus opiniones o creencias. También parece operar como señal de toma de turno de habla y señala la postura del hablante respecto al contenido de la emisión y la contrasta respecto a la posición de sus interlocutores, acciones todas relacionadas. Así, en una posición donde la omisión es posible, la forma explícita actúa como un término contrastivo, distintivo o enfocado

que requiere un contexto discursivo que justifique la focalización que se produce con esta forma (SERRANO, 2006, p. 64).

En una discusión o conversación tienden a aparecer de forma más natural construcciones del tipo (28b) y (29b), (debido a las razones anteriormente aducidas). Aunque semántica y sintácticamente no involucren una diferencia en sus valores, sí lo hacen en un nivel pragmático-textual.

Conclusiones

De lo que se ha dicho en este trabajo se puede resaltar lo siguiente:

- La aparición del PPS “yo” en un texto no siempre refiere al hablante,
- la producción del PPS depende del texto que se está produciendo y
- del grado de certeza que se tenga respecto al contenido proposicional expresado en la construcción lingüística, de que tan convencionalizado o no esté o que tan objetiva sea la información proporcionada por la enunciación. Así, el PPS tenderá a aparecer en los casos en que el hablante proporcione información novedosa, en la que hay contribución del emisor, no socializada y convencionalizada, que puede resultar controversial, en tanto que lo que promoverá a la no aparición del PPS es lo opuesto, cuando se expone información conocida, objetiva, convencionalizada, no controversial, etc. Además,
- en casos de lenguas como el español que puede o no aparecer el sujeto de la oración, en que el PPS se puede elidir o no, tiende a presentarse justo en los casos en que se quiere focalizar al emisor de una opinión, pero en tales casos se expresa reserva y distancia respecto al contenido proposicional (como expresando *centren su atención en que soy yo, el hablante, el emisor de esta construcción de cuya verdad relativa al contenido proposicional no estoy tan seguro*). Luego, en casos en que puede aparecer o no la PPS sin alterar el significado lingüístico de la construcción lingüística la modificación que introducirá la presencia o no del PPS se guiará por lo siguiente: si se produce el PPS más alejamiento o reserva respecto a la verdad de la proposición expresada y viceversa.

Ahora bien, hay textos en que se presenta información novedosa, no convencionalizada y controversial, sin embargo no se hace uso del PPS como sería esperable. Se trata de una estrategia persuasiva en la que el hablante tiene como objetivo hacer pasar como objetiva, aceptada, no controversial, entre otros rasgos, la información expresada ante el oyente o lector. De la misma manera, hay artículos de divulgación científica en la que el productor hace constante uso del PPS y esto frecuentemente se acompaña de dirigirse al lector, por ejemplo en “*la relatividad*” Einstein escribe: “Si ahora te pregunto, querido lector, si esa afirmación tiene un significado, me responderás convencido que ‘sí’. Pero si te insisto y te pido que me expliques de modo más preciso [...]”. En estos casos de lo que se trata es de acercarse y familiarizarse con el lector para acompañarlo en la adquisición de nueva información y que parezca como algo realizado desde la subjetividad de ambos. No obstante, a esto habrá que dedicarle más atención, tiempo y espacio.

Referencias

- ALONSO, Amado; HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. **Gramática de la Lengua Castellana**. Primero y Segundo Curso. Buenos Aires: Losada, 1959.
- BARTHES, Roland. Introducción al análisis estructural de los relatos. En: BARTHES, Roland, GREIMAS, Algirdas Julien; BREMONT, Claude; GRITTI, Jules; MORIN, Violette; METZ, Christian; TODOROV, Tzvetan; GENETTE, Gerard. **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1972. p. 9-43.
- BENVENISTE, Émile. L'appareil formel de l'énonciation. **Langages**, Paris, v. 17. p. 12-18, 1974 [1970].
- CARRETERO, Marta. Una propuesta de tipología de la modalidad: la aceptación como categoría modal. **DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica**, Madrid, Ed. Complutense, n. 10, p. 41-61, 1992.
- CORNILLIE, Bert; PIETRANDREA, Paola. Modality at work. Cognitive, interactional and textual functions of modal markers. **Journal of Pragmatics**, v. 44, n. 15, p. 2109-2115, 2012. DOI: [10.1016/j.pragma.2012.10.004](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.10.004).
- DUCROT, Oswald. **¿Qué es el estructuralismo?** El estructuralismo en lingüística. Buenos Aires: Losada, 1975.
- EGUREN, Luis. Pronombres personales. En: GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (Coord.) **Enciclopedia Lingüística Hispánica. Vol 1**. London: Routledge, 2015. p. 859-869.

- FERNÁNDEZ RAMIRES, Salvador. **Gramática española**. Madrid: Arcos Libros, 1987.
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En: BOSQUE, Ignacio; DE MONTE, Violeta (eds.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 1209-1275.
- FINTEL von, Kratzer. Modality and Language. En: DONALD, Borchert (ed.). **Encyclopedia of Philosophy**. 2nd ed. v. 2. Detroit: MacMillan, 2006. p. 20-27.
- GALLARDO, Andrés. Pronombre personal y persona gramatical. **Onomázien**, v. 10, p. 93-102, 2004.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta. Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. **Signos**, v. 41, n. 66, p. 9-31, 2008.
- ITURRIOZ, José Luis. La operación PERSONA. En: JACOB, Daniel *et al.* (eds.). **Romanistisches Jahrbuch**, Berlin; Boston: Walter de Gruyter, 2011. p. 316-337.
- JAKOBSON, Roman. Closing statement: linguistics and poetics. En: SEBEOK, Thomas A. (ed.). **Style in language**. Massachussets: The MIT Press, 1960. p. 350-377.
- KIEFER, Ferenk. On defining modality. **Folia Lingüística**, v. 2, n.1, p. 67-94, 1987.
- MORTELMANS, Tanja. Modality in Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (eds.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford University Press, 2010. Disponible en: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199738632.001.0001/oxfordhb-9780199738632-e-33>.
- MALDONADO, Ricardo; FRIDMAN-MINTZ, Boris. Word in Cognitive Grammar. En: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; MENDÍVIL-GIRÓ, José-Luis (eds.). **To be or not to be a Word: New Reflections on the Definition of Word**. London: Cambridge Scholars Publishing, 2014. p. 189-243.
- MENDIKOETXEA, Amaya. Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales. En: BOSQUE, Ignacio; DE MONTE, Violeta (eds.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 1631-1722.
- NORDLINGER, Rachel; TRAUOGOTT CLOSS, Elizabeth. Scope and the development of epistemic modality: evidence from ought to. **English Language and Linguistics**, v. 1, p. 295-317, 1997. DOI: 10.1017/S1360674300000551.
- NUYTS, Jan. **Epistemic Modality, Language, and Conceptualization**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.
- PAPAFRAGOU, Anna. **Modality: Issues in the Semantics-Pragmatics Interface**. Oxford, Elsevier, 2000.

PIETRANDREA, Paola. Epistemic modality. Functional properties and the Italian System. **Studies. Language companion**. Series 74. John Benjamin's Publishing Company: Amsterdam-Philadelphia, 2005.

PORTNER, Paul. **Modality**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

RODRÍGUEZ MONSIVÁIS, Raúl Enrique. Acercamiento a los entimemas desde una perspectiva operacional. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, n. 16, p. 69-87, 2018.

SEARLE, John R. Searle. **El misterio de la conciencia**. Madrid: Paidós, 2000.

SECO, Manuel. **Gramática Esencial del Español**. Madrid: Espasa-Calpe, 2008.

SEILER, Hansjakob. The Cologne UNITYP Project. En: SEILER, Hansjakob. **The Cologne UNITYP Project**. Berlín: Walter de Gruyter, 2001. p. 1-24.

SENTÍ, Andreu. Evidentiality and Epistemic Modality in Old Catalan. A diachronic cognitive approach to the semantics of modal verbs. En: AYOUN, Dalila; CELLE, Agnès; LANSARI, Laure (eds.). **Tense, Aspect, Modality and Evidentiality: Cross-linguistic perspectives**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2018.

SERRANO, María José. **Gramática del discurso**. Madrid: Akal, 2006.

van der AUWERA, Johan; PLUNGIAN, Vladimir. Modality's semantic map. **Linguistic Typology**. v. 2. Berlin: Walter de Gruyter, 1989. p. 79-124.

SIEWIERSKA, Anna. Person Markings. En: SONG, Jae Jung (ed.). **The Oxford Handbook of Linguistic Typology**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 1-19.

WIERZBICKA, Anna. **Semantics, Culture, and Cognition**. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. Oxford University Press, 1992.

ZEMAN, Sonja. (C)Overt epistemic modality and its perspectival effects on the textual surface. En: LEISS, Elisabeth; WERNER, Abraham (eds.). **Modes of modality: modality, typology, and universal grammar**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 457-484.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

RODRÍGUEZ MONSIVÁIS, Raúl Enrique. Modalidad epistémica y primera persona. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 144-164, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2646>.

50 anos de evolução nos estudos linguísticos transculturais: da Retórica Contrastiva à Retórica Intercultural

David Sánchez-Jiménez

New York City College of Technology, Estados Unidos

 dsanchezjimenez@citytech.cuny.edu

 orcid.org/0000-0003-4764-0470

Tradução:

Mirélia Ramos Bastos Marcelino

Cristiano Costa Magalhães

Eduardo Lopes Piris

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: Este trabalho apresenta um panorama histórico dos estudos linguísticos transculturais, discorrendo sobre o surgimento da retórica contrastiva por meio do trabalho seminal de Robert Kaplan em 1966 e as contribuições de Ulla Connor ao rebatizar tais estudos como retórica intercultural. Explana-se também sobre as críticas endereçadas à retórica contrastiva feitas durante os anos 1980, 1990 e 2000 e de que maneira tais críticas redefiniram o quadro teórico-metodológico e o objeto de estudo da disciplina. Conclui-se com exposição de uma crítica à homogeneização das distintas culturas retóricas causada pela globalização e internacionalização do inglês no âmbito acadêmico e nas atividades profissionais.

Palavras-chave: Retórica Contrastiva. Retórica Intercultural. Translinguismo. Transculturalidade. Multiletramentos.

Abstract: This work presents a historical overview of transcultural linguistic studies, discussing the emergence of contrasting rhetoric through the seminal work of Robert Kaplan in 1966 and the contributions of Ulla Connor in renaming such studies as intercultural rhetoric. It also explains about the criticisms addressed to the contrastive rhetoric made during the 1980s, 1990s, and 2000s and how these criticisms redefined the theoretical-methodological framework and the object of study of the discipline. It concludes with an exposition of a critique to the homogenization of the different rhetorical cultures caused by the globalization and internationalization of English in the academic sphere and in professional activities.

Keywords: Contrastive Rhetoric. Intercultural Rhetoric. Translinguism. Transculturality. Multiliteracies.

Introdução

A Retórica Contrastiva¹ nasceu como disciplina nos anos 1960 e em sua primeira fase foi encarregada de examinar as diferenças de escrita entre distintas culturas e explorar as dificuldades – em suas origens, do ponto de vista linguístico – que esse fato gera para quem escreve em uma segunda língua, observando assim que a linguagem e a escrita são fenômenos culturais. No entanto, a escrita é uma técnica criada por convenção pelo ser humano, a partir da qual se entende que diferentes culturas têm diferentes padrões retóricos e que diferentes recursos linguísticos, textuais e discursivos sejam utilizados no momento de compor um texto (CONNOR, 1996, p. 5).

Segundo a teoria da Retórica Contrastiva, as convenções culturais são transferidas da L1 para a escrita em L2, causando principalmente interferências no nível discursivo na organização dos textos, as quais, muitas vezes, são penalizadas pelos professores nas aulas de idiomas, porque normalmente são tratadas como desvios da norma, por conferir à escrita um tom não estruturado e ilógico. A Retórica Contrastiva ajuda a entender as causas desses desvios e, uma vez examinadas, prepara o escritor para entender quais são as expectativas do leitor em relação à língua estrangeira que está aprendendo e para agir por escrito com base nessa perspectiva (LEKI, 1991, p. 137).

A partir da década de 1980, gerou-se uma discussão nessa disciplina que resultou na revisão de seus princípios teóricos e, conseqüentemente, numa forte e renovadora expansão das temáticas abordadas, dos objetos de estudo selecionados e da metodologia utilizada. Como resultado dessa expansão, a Retórica Contrastiva entra em contato com disciplinas como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Outro marco importante na consolidação dessa disciplina é a redefinição do conceito de cultura, cuja discussão começa no final dos anos 1990, bem como a consideração de práticas sociais que incluem o estudo do processo de composição do texto e do contexto (CONNOR, 2008,

¹ O presente trabalho focaliza a Retórica Contrastiva, perspectiva norte-americana que considera as diferenças culturais na retórica dos textos escritos, ignorando em nosso estudo outras abordagens nesse campo, como as da escola alemã ou francesa. É por isso que neste texto usamos, como exemplos, materiais de pesquisas que exploraram as diferenças retóricas na escrita entre a língua inglesa e a língua espanhola. No entanto, o objetivo deste trabalho é apenas indicativo e tenta exemplificar as decisões tomadas nos diferentes estágios evolutivos da Retórica Contrastiva e como esse fato impactou no desenvolvimento de um novo tema e metodologia utilizada nesta disciplina.

p. 299). Nos últimos anos, uma das vias de estudo para a qual a Retórica Contrastiva tem oferecido aportes relativos aos modelos preferidos de escrita está nos textos profissionais elaborados para fins específicos, nos quais se busca garantir a eficácia da finalidade, sem que a estrutura retórico-discursiva do texto condicione a mensagem (CONNOR, 2001, p. 27; 2002, p. 493).

1. A primeira etapa da Retórica Contrastiva: origens

A Retórica Contrastiva emerge na Linguística Aplicada a partir dos estudos transculturais que Kaplan desenvolveu nos anos 1960. No início, essa disciplina manifesta uma clara vontade pedagógica em resposta à crescente demanda dos estudantes não nativos que se matricularam nas universidades norte-americanas durante esses anos. Kaplan (1966) nota as diferenças que ocorrem na escrita ao analisar os textos produzidos por estudantes anglo-americanos, em contraste com aqueles escritos em inglês como L2 por estudantes não nativos, os quais por sua vez apresentavam coincidências entre si. Kaplan e seus colegas norte-americanos encarregados do ensino de L2, perceberam que existiam semelhanças nos padrões linguísticos e na organização retórica dos textos produzidos pelos alunos falantes de diferentes línguas maternas e que, por isso, era fácil estabelecer uma taxionomia desses desvios e identificar a origem dos indivíduos que os cometiam, como atesta Kaplan (1988, p. 277):

Os professores de inglês com experiência em L2 afirmaram, com incrível precisão, qual era a língua materna de cada escritor, simplesmente lendo os textos produzidos por esses escritores (independentemente, é claro, das pistas fornecidas no texto, por exemplo, o nome da cidade, de uma pessoa famosa). Essa evidência sugere que devem haver regularidades na escrita em inglês de alunos não nativos, as quais têm origem em sua língua materna específica e que podem ser observadas e codificadas, para desenvolver conteúdos e estratégias para o ensino de cursos de inglês como L2. Isso também implicou que havia regularidades no inglês escrito de falantes nativos de inglês e que havia regularidades nas diferenças entre a escrita dos falantes nativos e dos não nativos (KAPLAN, 1988, p. 277).

O contexto teórico no qual se enquadra o estudo fundador de Kaplan (1966) é descrito por Matsuda (1977), que alude às três diferentes tradições intelectuais, muito em voga na época, como base teórica subjacente sobre a qual se assenta sua discussão: a análise contrastiva aplicada no ensino de

línguas neste período; a hipótese da relatividade linguística de Sapir e Whorf; a retórica geradora do parágrafo, de Christensen (1963).

No que diz respeito à análise contrastiva, foram inicialmente seguidos os princípios propostos pelos linguistas Fries e Lado, que consideravam que os erros podiam ser previstos e corrigidos mediante o contraste de línguas. Kaplan pretendia fazer o mesmo na escrita de textos e apontou que a interferência de L1 em L2 era o principal obstáculo que o aluno de uma língua estrangeira encontrava na aquisição da língua-alvo. No entanto, em vez de se limitar à análise sintática, o estudo de Kaplan (1966) desenvolveu essa teoria a fim de comparar as estruturas do discurso por meio das diferentes culturas envolvidas no estudo.

Por outro lado, a hipótese de Sapir-Whorf da relatividade linguística sugere que diferentes línguas afetam a percepção e o pensamento de maneiras distintas. Whorf, um discípulo de Sapir, elabora uma teoria linguística baseada em suas ideias: as formas de pensamento dos seres humanos são controladas pelas leis dos modelos do que é inconsciente. A partir deste princípio, entende-se que cada língua é um sistema-modelo diferente dos outros e tem a capacidade de controlar o pensamento, ou seja, que a linguagem humana exerce uma influência primária sobre o pensamento (CONNOR, 1996). Vez Jeremías (2002) interpreta essa teoria com as seguintes palavras:

A linguagem não é um instrumento de registro passivo dos acontecimentos que reflete uma realidade preexistente. Muito pelo contrário, nossas línguas forjam nossa concepção do que é a realidade e como a percebemos. O que essa realidade é para qualquer um de nós se torna uma função da língua em que a expressamos (VEZ JEREMIAS, 2002, p. 6).

Segundo Trujillo Sáez (2001), a hipótese do relativismo linguístico de Whorf distingue uma versão fraca, em que se revela a influência que a língua exerce sobre o pensamento, de uma versão forte, na qual se sustenta que a linguagem humana controla o pensamento e a percepção. A primeira será aquela que terá melhor recepção dentro da Retórica Contrastiva e a segunda será descartada devido à rigidez de suas premissas. Steven Pinker (1994), nesse sentido, argumenta a partir de uma concepção chomskyana que não é possível provar cientificamente essa hipótese e, conseqüentemente, deve ser

considerada apenas como uma hipótese sobre o desempenho da linguagem, mas não sobre a própria competência.

Com base nos trabalhos de Christensen (1963) sobre retórica gerativa do parágrafo, as investigações de Kaplan (1966; 1988) representam um avanço significativo na análise dos textos, o que implicou a abertura de novos caminhos para a Linguística Textual, uma vez que a unidade de análise da frase, tal como Bloomfield (1933) havia proposto, foi ampliada para a do parágrafo no campo da gramática. Essa proposta mostrou uma tentativa incipiente de dotar a disciplina de um método de análise que ultrapassasse o âmbito frasal e daí seu esforço em substituir a unidade de análise do discurso da frase pela do parágrafo.

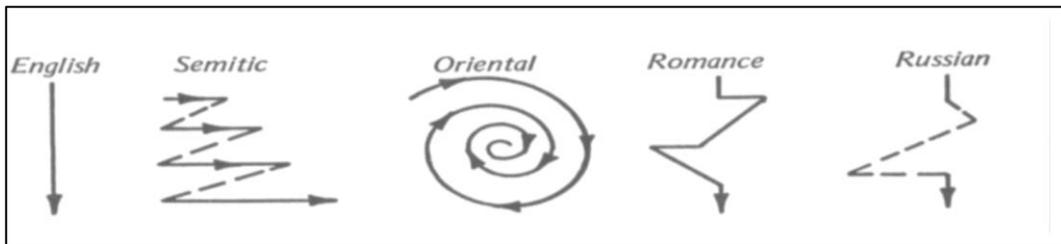
Como comenta Pastor Villalba (2005, p. 16), essa visão revolucionária de Kaplan (1966) superou o modelo anterior, porque transcendeu a análise retórica e linguística estática do texto, com o objetivo de estabelecer a relação dinâmica entre as frases que compunham o parágrafo. Com isso, Kaplan estava à frente de seu tempo ao propor o parágrafo como unidade de análise, tornando-se assim o primeiro autor a realizar uma investigação utilizando este procedimento, mesmo quando não dispunha dos instrumentos metodológicos necessários para tal. Por esse motivo, Connor (1996) justifica que este primeiro estudo acabou sendo um trabalho mais intuitivo que científico, protegendo o autor das críticas que recebeu como resultado das conclusões dessa investigação.

Portanto, Kaplan (1966) inaugura os estudos de Retórica Contrastiva, oferecendo um novo desenvolvimento metodológico nunca antes visto na análise textual a partir de um estudo em que ele analisou 598 ensaios escritos em inglês por alunos de diferentes L1. A hipótese de sua pesquisa afirmava que as estruturas retóricas utilizadas pelos estudantes não nativos que escrevem em inglês têm como base a lógica interna de sua língua materna, que obviamente não é comum a todos os estudantes e que varia de uma cultura para outra, questão que o pesquisador resume da seguinte maneira:

A Lógica (além do sentido popular do termo), que é a base da Retórica, evolui com a cultura, não é universal. A Retórica, portanto, também não é universal, mas varia de cultura para cultura e de tempos em tempos dentro da mesma cultura (KAPLAN, 1966, p. 2).

Nessa análise das diferenças culturais, Kaplan (1966) distinguiu cinco tipos de desenvolvimento no parágrafo em função da língua de origem, cujo esquema foi sintetizado em cinco diagramas interpretativos correspondentes:

Figura 1 – Diagrama das diferenças transculturais na organização do parágrafo



Fonte: Kaplan (1966, p. 15)

Como discutido ao longo desta seção, a pesquisa de Kaplan (1966) foi a primeira a propor a teoria de que a escrita é influenciada pela cultura, inaugurando, assim, estudos sobre composição em L2 (CONNOR, 1996; KROLL, 2003; MATSUDA 2003). Os resultados mostraram que os textos expositivos escritos em inglês como L1 se desenvolviam de maneira linear, enquanto que os escritos em inglês como L2 por nativos das línguas românicas e do russo apresentavam clara tendência à digressão e à inclusão de materiais estranhos ao tema, resultando em subordinação irrelevante, às vezes, com relação à ideia central desenvolvida no texto. Isso implica que existe, para os escritores de textos românicos e russos, maior liberdade para introduzirem materiais que os escritores de outros grupos considerariam estranhos, uma vez que neles o discurso é caracterizado pela digressão do tema central. Em relação aos textos orientais, concluiu-se que são indiretos por postergar a ideia temática para o final do parágrafo, enquanto as línguas semíticas se caracterizam pelo uso de orações coordenadas paralelas.

Este e outros sucessivos trabalhos de Kaplan (1966; 1978; 1983; 1987; 1988) ao longo dos anos 1970 e 1980, bem como as contribuições dos seguidores de seu modelo, insistem na necessidade de aplicar a análise textual dos parágrafos com o objetivo de definir as diferenças entre os padrões retóricos e sintáticos que podem aparecer na escrita das diferentes línguas. Embora algumas críticas posteriores (HINDS, 1983; 1987; 1990; LEKI, 1991;

LIEBMAN, 1992; MATSUDA, 1997; KUBOTA, 1998; TRUJILLO SÁEZ, 2004²) tenham tentado diminuir a representatividade e a veracidade científica dos resultados do estudo de 1966 em relação à abordagem teórica e ao desenho da pesquisa, a verdade é que as intuições teóricas enunciadas por Kaplan em 1966 têm chegado até os dias de hoje – como veremos na seção seguinte – enriquecidas por uma evolução que teve continuidade na definição do objeto de estudo e na metodologia da Retórica Contrastiva.

Tais críticas e revisões permitiram a essa teoria interagir com outras disciplinas e desenvolver nesse campo pesquisas mais concretas sobre temas específicos da escrita a partir das perspectivas etnográfica, social e cognitiva. Apesar das críticas que, com o passar do tempo, foram chegando de diversos setores e escolas disciplinares, o que é inegável, como reconhecem Connor (1996) e Trujillo Sáez (2004) entre outros autores, é que, apesar das carências técnicas e metodológicas próprias do momento em que foi realizado o estudo, foi Kaplan que começou a pesquisa no campo da escrita em L2, ao mesmo tempo que propiciou o desenvolvimento da descrição e da avaliação de textos escritos, bem como o levantamento de múltiplas hipóteses sobre padrões de escrita em várias línguas e culturas. No entanto, com este artigo de 1966, Kaplan estabeleceu o método de pesquisa que viria a predominar na primeira década da vida de Retórica Contrastiva, baseado na análise textual do parágrafo. Entre outros estudos que dão continuidade ao trabalho de Kaplan dentro da análise textual, vale destacar os assinados por Santiago (1970, apud MONTAÑO-HARMÓN, 1991) e Santana-Seda (1974). E, em 1987, é publicado o primeiro trabalho de estudos empíricos e análise de texto em Retórica Contrastiva, *Writing across languages: Analysis of L2 text*, organizado por Connor e Kaplan, contribuindo para o estabelecimento desse campo de estudo.

No contexto de uma revisão historicista dos estudos de escrita em L2, Matsuda (2003, p. 20) aponta que a Retórica Contrastiva foi a primeira tentativa da Linguística Aplicada que surgiu com o objetivo de explicar de que maneira se produzia a escrita em L2. A ampliação de estudos no campo da Retórica Contrastiva responde, em parte, à necessidade de compreender os

² Trujillo Sáez (2004) sintetiza e desculpa essas críticas ao comentar que se tratava de um método de pesquisa-ação mal elaborado, fruto da curiosidade e da necessidade apressada de encontrar respostas, aplicando uma finalidade pedagógica concreta para solucionar um novo problema didático que surgiu nos anos cinquenta.

desvios encontrados nas composições do crescente número de estudantes estrangeiros nas universidades estadunidenses³, como observado anteriormente, devido principalmente às convenções linguísticas e retóricas da L1 que interferiam na escrita em L2. Sobre esse período inicial, Connor (2008, p. 300-301) comenta como a Retórica Contrastiva teve de abrir caminho em um terreno hostil onde havia apenas teorias e materiais disponíveis para o ensino. Portanto, os fundamentos dessa disciplina foram estabelecidos em terrenos baldios e os primeiros teóricos tiveram de abrir caminho intuitivamente, o que gerou um grande número de críticas ao longo de seu desenvolvimento:

Em primeiro lugar, poucos professores de Inglês para Fins Específicos refletiram o suficiente sobre a escrita. A metodologia principal – o Método Audiolingual – se concentra nas competências orais. Em segundo lugar, a principal preocupação tanto da linguística quanto do ensino de línguas estava no nível “frasal” em vez do nível discursivo. Terceiro, as pessoas não consideravam que a escrita poderia ser ensinada. Era apenas uma questão de você nascer com um dom para escrever ou não. Os programas de retórica e redação começaram, então, a ser incorporados ao currículo das universidades dos Estados Unidos (CONNOR, 2008, p. 300-301).

No entanto, a aplicação desses conhecimentos dava resposta a um problema concreto e, por esse motivo, obteve boa repercussão entre professores e pesquisadores, que acolheram essa teoria inovadora com bons olhos. Posteriormente, os estudos nesse campo se fortaleceram até se tornarem uma das principais correntes de pesquisa em segunda língua, incorporando novos recursos e técnicas metodológicas de outras disciplinas.

2. Críticas ao primeiro modelo de Retórica Contrastiva

Se desde as décadas de 1970 a 1980 a linha estabelecida por Kaplan (1966; 1978; 1983; 1987; 1988) foi seguida nesses primeiros estudos de Retórica Contrastiva, no final da década de 1980, começam a surgir pesquisas desconectadas dos princípios metodológicos estabelecidos por esse investigador. Hinds (1983; 1987; 1990) é um dos nomes dessa nova geração, que trouxe um novo ar à Retórica Contrastiva a partir do impulso dado à renovação da metodologia de investigações transculturais e também por seus trabalhos críticos anteriormente realizados nessa disciplina. Em relação à

³ Dados detalhados podem ser encontrados em Kroll (2003) e Matsuda (2003).

metodologia, Hinds (1983; 1987; 1990) alerta para a necessidade de não se limitar à análise textual nas investigações de Retórica Contrastiva e se preocupar com a relevância da recepção dos textos e as expectativas da audiência, introduzindo assim o conceito de distribuição de responsabilidade entre o escritor e o leitor na composição do texto. Para realizar esta renovação, Hinds (1983; 1987; 1990) revisa as teses de Kaplan (1966) e a metodologia utilizada em sua pesquisa, com o objetivo de se concentrar fundamentalmente na interpretação que o leitor faz do texto e nas características de sua recepção. Em outras palavras, a preocupação de Kaplan (1966; 1988) em identificar as diferenças organizacionais nos textos escritos por falantes não nativos fica relegada a segundo plano, uma vez que Hinds (1983; 1987; 1990) volta seus estudos para o impacto que as diferenças culturais têm sobre o leitor nas comunidades que recebem e interpretam o texto.

Assim, por exemplo, na análise da linguagem expositiva japonesa, Hinds descobre que o compromisso por parte do leitor com o texto difere da função que adota em outras culturas. Partindo dessa premissa, ele deduz em seu estudo que os leitores ingleses esperam que o autor desenvolva textos claros, diretos e bem coesos em um modo dedutivo, enquanto os leitores japoneses, ao contrário, realizam um trabalho interpretativo para preencher as carências organizacionais que apresenta o texto mais fortemente carregado de um componente indutivo. Em outras palavras, o grau de responsabilidade que o leitor, em diferentes culturas, tem na interpretação da escrita varia diferentemente, assim como varia o esforço que o escritor deve fazer para tornar o texto coerente por meio de transições e do uso de metatextos (CONNOR, 2002, p. 496). Nesse sentido, o relato de Matalene (1985) com estudantes chineses concorda com essas observações sobre a maior indiretividade⁴ do texto produzido pelo emissor e o maior esforço interpretativo a ser feito pelo receptor, se comparado à perspectiva ocidental. Esse novo olhar sobre a composição dos textos permite reinterpretar o

⁴ N.T.: Sobre a categoria diretividade/indiretividade, ver o artigo de Deborah Tannen “Indirectness in discourse: Ethnicity as conversational style” (1981) e os livros *Politeness: Some Universals in Language Usage*, publicado em 1987 por Penelope Brown e Stephen Levinson, *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*, de Anna Wierzbicka publicado em 1991. Em espanhol, indicamos o artigo de Georgina Analía Lacanna “No des más vueltas. Un estudio del uso de la indireccionalidad en la realización de invitaciones y propuestas en interacciones por WhatsApp”, publicado na revista brasileira *Calidoscópio*, em 2018.

desenho metodológico da pesquisa em Retórica Contrastiva e, assim, evitar a rigidez característica do modelo que dominou os primeiros anos dessa disciplina.

Por outro lado, Hinds (1983, p. 186), referindo-se explicitamente ao modelo de Kaplan (1966), ressalta que ele estudou unicamente a produção em L2 de estudantes não nativos, podendo ser que os erros cometidos por estes tenham ocorrido devido à interlíngua dos estudantes ou a outros fatores que podem não estar diretamente relacionados aos usos retóricos e as convenções culturais próprias da L1 do escritor. Para Hinds (1983, p. 186), portanto, é essencial estudar tanto as produções dos alunos em sua L1 quanto as de sua L2 – como fez Santana-Seda (1974) pela primeira vez –, para considerar quais são as características específicas nas quais há interferência, isso sempre após ter analisado o comportamento do aluno em sua língua materna.

Como consequência dessa nova perspectiva, não era possível determinar se os erros produzidos no texto da língua que o aluno está aprendendo foram causados em sua origem por diferenças retóricas com a L1 ou, simplesmente, pela inexperiência, o desconhecimento dos gêneros textuais na sua L1 e a falta de treinamento do estudante na composição de textos escritos. É o caso, por exemplo, do estudo de Mohan e Lo (1985) com estudantes chineses. Esses pesquisadores alertam que os erros cometidos na escrita por esses informantes não se deviam tanto às diferenças culturais das convenções escritas como às dificuldades implícitas que encontraram devido à sua condição de escritores inexperientes.

Para Hinds (1983), uma segunda crítica ao modelo proposto por Kaplan (1966) enfatizou o uso dos termos genéricos que englobavam diferentes línguas, como o de línguas orientais para se referir a escritos resultantes de nacionalidades, línguas e culturas tão diferentes como a coreana, a chinesa ou a tailandesa. Entendeu-se aí que a ênfase colocada nessas diferenças tipificava e contribuía para a criação de estereótipos sobre as línguas.

Em terceiro lugar, o etnocentrismo subjacente à pesquisa de Kaplan (1966) tem sido um dos alvos preferidos dos críticos desse modelo (LEKI, 1991; RAIMES, 1991; SPACK, 1997; ZAMEL, 1997; KUBOTA, 1998; 1999; KUBOTA; LEHNER, 2004), em que o inglês foi imposto como norma e padrão a seguir devido à sua diretividade e por ser a língua direta e coerente, em comparação

com as outras línguas tidas como incoerentes e digressivas. Como lembra Leki (1991), para fazer esse tipo de generalização sobre o estilo do inglês, tanto Kaplan quanto os outros pesquisadores se basearam nas descrições da língua inglesa que figuravam nos manuais de estilo da década de 1960, as quais ignoravam completamente outras variações do inglês não normativo. No desenho das investigações, esse etnocentrismo se traduz na assunção de uma perspectiva ocidentalizada, ao estabelecer os objetivos e delimitar os instrumentos de pesquisa, seus procedimentos de análise e de interpretação dos dados. Por essa razão, Connor (1996) propõe que um esforço maior seja feito para entender os fatos observados a partir da lógica do outro, fornecendo assim algumas diretrizes necessárias para evitar esse etnocentrismo no planejamento de um estudo de Retórica Contrastiva, tal como a necessidade de trabalhar em conjunto com pesquisadores de nacionalidades das línguas em estudo.

A esses comentários e análises críticas de Hinds (1983; 1987; 1990) sobre Retórica Contrastiva nas décadas de 1960 e 1970, muitos outros foram adicionados durante as décadas seguintes (MATALENE, 1985; LEKI, 1991; RAIMES, 1991; MATSUDA, 1997; SCOLLON, 1997; SPACK, 1997; ZAMEL, 1997; KUBOTA, 1998; 1999; CANAGARAJAH, 2002; KUBOTA; LEHNER, 2004), como aqueles que apontam a dificuldade de a Retórica Contrastiva em responder com abordagens didáticas às diferenças culturais que se manifestam na produção de textos (CONNOR, 2002; 2008). Essa crítica alude ao fato de que a pesquisa em Retórica Contrastiva até então se concentrou no produto escrito, sem prestar tanta atenção à maneira como o texto havia sido composto ou aos processos percorridos pelos alunos e suas estratégias de elaboração. Longe dessa perspectiva, o texto era examinado apenas de um ponto de vista estático e considerado como um resultado final, como um produto (LEKI, 1991, p. 123):

Os defensores do enfoque baseado no processo sustentam que a pesquisa em Retórica Contrastiva examina apenas o produto, separando-o do processo pelo qual os escritores tiveram de passar para chegar à produção do texto (LEKI, 1991, p. 123).

Nesse sentido, Leki (1991) indica uma nova direção sobre a qual a Retórica Contrastiva deve colocar sua atenção, concentrando-se no estilo de escrita do aluno em sua L1 e seus efeitos na aprendizagem de uma nova

língua. Para isso, a autora alerta que os teóricos e pesquisadores de Retórica Contrastiva devem ecoar os estudos sociológicos realizados em Educação e Letramento⁵, como é o caso do projeto da International Association for the Evaluation of Educational Achievement [Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educacional] (IEA), promovido por Purves (1988), que atende às convenções da escrita que se desenvolvem na educação escolar da criança.

Liebman (1992), por outro lado, reivindica a expansão do objeto de estudo, uma vez que, nas primeiras investigações da Retórica Contrastiva, o conceito de retórica se reduzia a um único aspecto, a *dispositio*, o planejamento ou a organização do texto, em vista das cinco partes que compõem a retórica tradicional: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*. Por sua vez, Matsuda (1997) chama esse primeiro modelo da Retórica Contrastiva de determinista, aludindo ao fato de que a aplicação didática proposta nas aulas de redação parece estar programada para os escritores elaborarem seus textos de uma determinada maneira. Trata-se de fugir, em sala de aula, de todos os traços de influência da L1, sendo a tarefa prioritária do professor *reiniciar* o aluno em uma visão limitada que ignora outros aspectos da escrita tão ou mais relevantes do que a transferência de convenções retóricas. Nesse sentido, outros autores, como Kubota (1998), criticaram Kaplan por não ter considerado os benefícios da transferência da L1 para a L2, concentrando-se apenas na consideração negativa dessa estratégia de aprendizagem.

Embora o objetivo deste artigo não seja realizar uma revisão exaustiva de todos os argumentos críticos e as consequentes respostas geradas a esse respeito, mas sim dar um testemunho dessa situação, seria injusto não fazer menção à reflexão que essa controvérsia promoveu dentro da Retórica Contrastiva. No entanto, os continuadores dessa disciplina sempre foram receptivos a essas críticas e seguiram trabalhando com o objetivo de corrigir os erros do passado e poder avançar com passo firme. Assim, por exemplo, Grabe e Kaplan (1996, p. 186) reconhecem que um dos maiores problemas que

⁵ Uma visão mais atualizada da aplicação da Retórica Contrastiva na sala de aula, que inclui as últimas tendências metodológicas e temáticas exploradas pela Retórica Intercultural, pode ser encontrada em Connor (2011), obra que surgiu com a intenção de responder às críticas que, durante décadas, questionaram a competência da Retórica Contrastiva em fornecer uma pedagogia válida para seus princípios teóricos e incursões empíricas no campo da interculturalidade.

a Retórica Contrastiva teve de enfrentar foi controlar as variáveis que intervêm nas pesquisas, que nem sempre foram bem-sucedidas. Por isso, eles propõem desenvolver novas metodologias de estudo mais modernas e criativas, mas também afirmam que estão sendo feitos progressos consideráveis nessa direção e que as ferramentas de estudo estão se tornando cada vez mais valiosas.

Um ano depois, Ramanathan e Kaplan (1997) responderam positivamente às críticas de Raimes (1991) e Zamel (1997) sobre as possibilidades de aplicação da Retórica Contrastiva na sala de aula. Nesse sentido, o próprio Kaplan (2000: VII) comenta anos depois, assumindo alguma responsabilidade, esse assunto: “embora a Retórica Contrastiva exista há 35 anos nos Estados Unidos (KAPLAN, 1966), ela praticamente não teve impacto na visão tradicional da aula de composição nos Estados Unidos”. Sobre essa mesma questão, Panetta (2000, p. 7-8) declara que:

[...] os instrutores podem incorporar a retórica contrastiva nas estratégias que usam em suas aulas. O que deve ser adicionado a essas estratégias é simplesmente uma base na retórica contrastiva, e isso pode ser conseguido fazendo convenções ocidentais explícitas por escrito.

Por sua vez, Connor (1996; 2001; 2002; 2004; 2008; 2011) sempre defendeu os avanços teóricos e metodológicos na Retórica Contrastiva por meio da expansão interdisciplinar que os promove, contrariamente àqueles que acusam essa disciplina de imóvel, alegando que ela permaneceu ancorada na análise linguística dos textos. Assim, em suas publicações recentes, Connor (2004; 2011) apontou avanços metodológicos nesse campo e sua aplicação efetiva na sala de aula. Em relação às críticas feitas à visão etnocêntrica da língua inglesa que predominou nas primeiras investigações em Retórica Contrastiva, Connor (1996) já recomendava a necessidade de pesquisas conjuntas com pesquisadores falantes nativos das línguas envolvidas no estudo. Em 2008, Connor comenta como o conceito de “*Small Cultures*”, cunhado por Holliday (1994; 1999), contribuiu para diminuir a dependência do uso de termos definidores de nacionalidade e concentrar a atenção na comparação de grupos sociais concretos.

Em conclusão, todas essas críticas discutidas ao longo desta seção têm como consequência que, nos anos 1980, é realizada uma revisão completa dos princípios fundamentais que sustentam essa disciplina. Nesses anos, a

disciplina se reinventa com a escolha de objetos de estudo ainda não explorados na Retórica Contrastiva e com uma perspectiva metodológica que define o principal objetivo de expandir as visões dessa ainda jovem disciplina.

3. Segunda etapa da Retórica Contrastiva: especialização

Trujillo Sáez (2004) reflete acerca das deficiências metodológicas na pesquisa em Retórica Contrastiva na década de 1980, em sua primeira etapa, e detecta como o mais notável é a sinergia de teorias e métodos que cada autor utiliza para desenvolver sua pesquisa, fato que dificulta a comparação dos resultados das diferentes investigações, já que estas se medem com parâmetros desiguais. Isso é mais evidente a partir dessa década, quando se começam a realizar pesquisa sobre Retórica Contrastiva em diferentes disciplinas. Os grandes projetos, como o *International Education Achievement* (IEA)⁶, igualmente se ressentem da falta de uma concepção adequada na elaboração de testes e coleta de dados, de modo que os enunciados dos temas sobre os quais os alunos devem escrever e a maneira de realizar a tarefa são suscetíveis de diferentes interpretações a depender da cultura do aluno.

Os primeiros pesquisadores de Retórica Contrastiva atribuíram uma aplicabilidade universal à análise ocidental, o que é um erro grave. As metodologias de estudo e os parâmetros aplicados foram ocidentais, tais como a consideração da linearidade do tempo, que é diferente nas culturas orientais. Assim, por exemplo, Indrasuta (1988, p. 219) mostra que, para os estudantes tailandeses, escrever um texto narrativo não é apenas um meio de entretenimento no qual uma história é contada, mas também adquire um valor pedagógico significativo, tornando-se um instrumento didático de exibição e instrução para a comunidade receptora. Portanto, se partimos de diferentes expectativas culturais na audiência que recebe os textos, sua concepção varia. Não é novo esse argumento da variabilidade das provas durante a condução de uma pesquisa, que já havia sido questionada anos

⁶ Purves (1988) foi o principal impulsor do *International Education Achievement* (IEA), um estudo que comparava a escrita de alunos do ensino médio em 14 países em sua língua materna, com a convicção de que a escrita reflete as convenções ensinadas na escola e reproduz as preferências culturais do estilo de discurso da comunidade. No entanto, Purves e Purves (1986) alertam que o estudo da IEA examina a escrita em L1 e apenas em contextos de escrita L1, uma limitação que não permite muitas generalizações sobre a aquisição de L2, embora outros defendam a validade do estudo (SÓTER, 1988).

antes por Tarone (1983). Essas questões relacionadas à variabilidade nos impedem de falar sobre um modelo teórico universal para estabelecer o contraste na Retórica Contrastiva, devido às diferenças na metodologia utilizada, na nomenclatura e nas bases empíricas da investigação. Trujillo Sáez (2004, p. 67) acredita que, ao não serem comparáveis, os resultados obtidos nos estudos reduzem a validade das pesquisas e transformam a disciplina numa colcha de retalhos, na qual cada autor usa sua própria assinatura. No entanto, nos anos seguintes, será feita uma tentativa de remediar esse problema.

Com relação a esses primeiros anos, Connor (1996, p. 162) comenta que os maiores problemas na pesquisa da Retórica Contrastiva têm sido a pequena quantidade de grupos estudados, a mistura de gêneros e a generalização dos dados de L2 para L1. Destaca também o problema do etnocentrismo nas primeiras pesquisas em Retórica Contrastiva, em que o resultado de assumir que o olhar da própria cultura é central para a realidade de todo o mundo, cujas consequências mais importantes são as estereotipagens negativas das línguas e culturas dos outros. Para isso, Connor (1996) recomenda que as pesquisas trabalhem com um colaborador nativo da língua que se pretende estudar, uma vez que os colaboradores internacionais podem proporcionar uma sensibilidade cultural em cada etapa da pesquisa: “os colaboradores internacionais podem ajudar-se uns aos outros, sendo sensíveis às percepções culturais em cada estágio da pesquisa” (CONNOR, 1996, p. 163).

Esses e outros problemas menores foram sendo resolvidos ao mesmo tempo que a Retórica Contrastiva evoluiu e superou as críticas internas e externas à disciplina. Acumulando anos de experiência e tornando-se multidisciplinar, a Retórica Contrastiva dotou os estudos de um maior número de técnicas de análise e uma especificidade adequada para medir os diferentes aspectos psicológicos, sociais, antropológicos ou linguísticos envolvidos nos textos. Apesar das carências metodológicas apontadas nas seções anteriores, dessas e de outras críticas e da busca de soluções para os problemas nelas levantados, surgem, na década de 1980, um panorama renovado e uma segunda fase nos estudos de Retórica Contrastiva. Tais inquietações provocam o desenvolvimento e o aprimoramento das posições teóricas, do objeto de estudo, das ferramentas de análise usadas em estudos transculturais, dos projetos de pesquisa e, em última análise, da metodologia

usada nas pesquisas (TRUJILLO SÁEZ, 2002, p. 55). Connor (2002, p. 495) aponta: “essas novas diretrizes implicam também visões inovadoras da cultura, do letramento e da pedagogia crítica, e têm um grande impacto na pesquisa de Retórica Contrastiva”.

Sem dúvida, o principal elemento que permite esse ressurgimento da Retórica Contrastiva e que também possibilita a ampliação do seu campo de estudo, já que seu interesse linguístico primeiro era muito limitado, é a interdisciplinaridade: Linguística, Educação, Análise do Discurso, Sociolinguística e Psicolinguística intervêm de maneiras muito diferentes nas novas pesquisas em Retórica Contrastiva.

A Linguística, por exemplo, forneceu ferramentas para a análise estrutural de textos, enquanto a Educação e a Psicologia enriqueceram os métodos quantitativos experimentais e a Antropologia Social tem privilegiado métodos de pesquisa qualitativa, como estudos de caso e os etnográficos (CONNOR, 1996, p. 153). Essa extensão da metodologia utilizada na Retórica Contrastiva supera a escolha do objeto de estudo a partir da análise linguística do texto, para considerar os aspectos psicológicos, sociais e pragmáticos que afetam o discurso para além do próprio texto. E, como consequência desse fato, a Retórica Contrastiva evoluiu a partir da análise da superestrutura, a coesão e a coerência dos textos, para considerar novos âmbitos psicológicos e sociais permeáveis ao estudo intercultural e interdisciplinar, em consonância com os trabalhos desenvolvidos pela Análise Crítica do Discurso, como as retóricas de poder entre as diferentes comunidades (a linguagem das minorias, mulheres, imigrantes, gays entre outros) e suas manifestações nos usos retóricos, nas diferentes convenções de escrita em centros educacionais de diferentes países e nos modelos socioculturais de escrita dos vários grupos profissionais e acadêmicos. Uma ênfase especial é colocada na análise contrastiva dos gêneros, dos quais são investigadas as semelhanças e diferenças que os textos apresentam nas diferentes comunidades sociais no nível discursivo. A aplicação dessas novas teorias se materializou em duas publicações conjuntas representativas dessa nova orientação, tais como Panetta (2000) e Connor, Nagelhout e Rozycki (2008). Em conclusão, de tudo o que foi discutido nesta seção pode-se deduzir que a abordagem do texto não pode mais ser apenas linguística, pois a atividade humana e os usos

pragmáticos e sociológicos da linguagem também devem ser considerados (CONNOR, 2002; TRUJILLO SÁEZ, 2004).

Em seus trabalhos mais recentes, Connor (2001; 2002; 2008; 2011) enunciou as quatro grandes áreas de renovação da Retórica Contrastiva em sua segunda fase, que têm sido os principais marcos na evolução da disciplina: os avanços da Linguística Textual Contrastiva; o estudo da escrita como atividade cultural na Educação; os estudos de caso da escrita em sala de aula; os estudos contrastivos de gêneros específicos. Connor (1996) aponta que nessa época a Retórica Contrastiva já havia superado totalmente sua reflexão linguística, dando maior atenção aos aspectos cognitivos e socioculturais da escrita, em articulação com os aspetoslinguísticos. Assim, os preceitos puramente linguísticos, mais interessados na análise estrutural dos produtos, são substituídos para que a pesquisa focalize as composições de L1 e em novos desenvolvimentos em Análise do Discurso e Linguística Textual, bem como nos aspectos cognitivos e sociais da escrita. Connor (1996) afirma que, como resultado do emprego dessas novas ferramentas, os textos são considerados entidades dinâmicas e seus processos ocorridos passam a ser examinados em uma grande variedade de situações de escrita.

Da Linguística Textual e da Análise do Discurso, foram adaptadas uma boa parte das ferramentas metodológicas destinadas à análise do texto, fazendo a metodologia quantitativa – que havia dominado os estudos das décadas anteriores – evoluindo para novos modelos de pesquisa adaptados ao seu objeto de estudo. Predominaram os estudos etnográficos que examinam as relações sociais que os estudantes mantêm na escrita em sala de aula, as entrevistas que cotejam os processos cognitivos utilizados na composição e as expectativas de qualidade dos textos em função dos leitores. Nessa segunda etapa, ainda que com menor presença na Retórica Contrastiva, também se tem em conta os estudos experimentais que buscam provar hipóteses (CONNOR, 1996, p. 153-165). Entretanto, em suas publicações mais recentes, Connor (2004; 2008; 2011) afirma a necessidade de um número maior e mais variado de investigações desse tipo, com o objetivo de saber como a escrita contribui para a construção social do conhecimento. Para isso, em vez de se concentrar unicamente nos textos, Connor (2004; 2008; 2011) sugere que a pesquisa deve emergir deles e, por meio de procedimentos etnográficos, encontrar respostas válidas para essas questões.

Desde seu artigo “Intercultural rhetoric research: beyond texts”, de 2004, e seus trabalhos subsequentes, Connor (2008; 2011) contempla três principais vias metodológicas de análise para a pesquisa em Retórica Intercultural, uma redefinição conceitual que engloba a Retórica Contrastiva. A autora insiste em superar as barreiras impostas pelo texto para estudar os contextos em que a escrita e o uso da linguagem na interação social ocorrem por meio de procedimentos etnográficos (observação direta, entrevistas e outras formas de análise do contexto situacional) (CONNOR, 2004, p. 294).

Por outro lado, a análise dos gêneros acadêmicos e profissionais tem sido uma das tendências mais produtivas dos últimos anos. Em princípio, os estudos focalizaram o contraste dos movimentos e passos retóricos da organização do discurso em diferentes culturas, ainda que na última década tenham se aberto ao campo da pragmática, estudando principalmente os procedimentos utilizados por diferentes culturas na transmissão da cortesia e da persuasão. Nesse campo, outra perspectiva interessante é o estudo de núcleos culturais menores, como idade, gênero, formação profissional do escritor etc. (CONNOR, 2004, p. 297). Por fim, em relação ao estudo dos gêneros, outra alternativa metodológica para sua análise é a da Linguística de Corpus. Essa técnica oferece a possibilidade de trabalhar com *corpora* mais amplos de textos que permitem a generalização dos resultados do estudo, o que é muito útil no meio acadêmico (AINCIBURU, 2012).

O desenvolvimento da sociedade da informação também está promovendo novos objetos de estudo, aos quais deve ser dada uma resposta por meio de uma adaptação metodológica adequada. Um desses estudos focaliza os aspectos multidimensionais do texto, considerando todos os elementos que o compõem, como gráficos, diagramas, fotografias, ícones ou formas e cores utilizadas (VENTOLA, 2007 apud CONNOR, 2008; 2011; PALTRIDGE, 2012). Por outro lado, as novas tecnologias exigem a elaboração de procedimentos metodológicos genuínos que se enquadrem na proposta de pesquisa, como no estudo de Xing, Wang e Spencer (2008), que investigaram o potencial das novas tecnologias e da aplicação do *e-learning* para que estudantes de línguas (chineses que estudam inglês) pudessem tomar consciência das diferenças culturais nos estilos de escrita dos falantes de ambas as línguas.

Sem dúvida, como vem ocorrendo desde o nascimento da Retórica Contrastiva, novas formas de produção de conhecimento irão gerar novas necessidades metodológicas de análise. É por isso que a disciplina deve estar atenta a essas mudanças, a fim de oferecer uma resposta adequada que valide novas pesquisas que virão. É certo que, como já aconteceu no passado, as críticas constantes servirão de estímulo e alerta aos pesquisadores dessa disciplina, para que continuem de forma dinâmica, oferecendo respostas articuladas às necessidades metodológicas que virão.

4. Línguas com fins específicos, gênero e Retórica Contrastiva

Na década de 1990, o objeto de pesquisa da Retórica Contrastiva concentrou-se no processo de socialização dos gêneros acadêmicos e profissionais, e os modelos de escrita preferidos foram explorados em situações de uso da língua utilizada no contexto de fins específicos (CONNOR, 2001, p. 27).

Swales (1990, p. 58) define o gênero como um ato comunicativo que persegue uma finalidade concreta e que possui uma dimensão social reconhecível por uma dada comunidade linguística que compartilha os mesmos propósitos comunicativos. Assim, o uso da escrita por cada comunidade implica um discurso próprio que possui convenções concretas e que variam de acordo com as distintas comunidades discursivas profissionais e acadêmicas. Conclui-se daí que a habilidade de compor em uma língua não é extensível à habilidade de compor em outra que está sendo aprendida – e mesmo dentro da mesma língua, um texto profissional pode conter diferentes variáveis de organização na Espanha, Argentina e México –, devido ao fato de a escrita estar baseada em convenções culturais que devem ser adquiridas dentro da comunidade discursiva da língua específica que está sendo aprendida.

Essas diferenças podem não ser tão óbvias na forma como um parágrafo é escrito, mas estão na forma como a informação é organizada em um gênero, como intervêm elementos pragmáticos, como a cortesia, o grau de indiretividade, a finalidade da escrita ou o uso de fórmulas pré-estabelecidas, que terão sua contrapartida retórica na forma em que se estrutura o texto. Como alerta Kaplan (2000, XI), embora os estudantes sejam especialistas em um amplo inventário de gêneros em sua língua materna, espera-se que as

características retóricas ou a própria finalidade dos gêneros não correspondam àquelas da língua estrangeira que estão aprendendo.

Talvez o maior avanço da Retórica Contrastiva nos últimos anos tenha sido alcançado com o auge da produção de textos escritos em língua estrangeira concernente ao meio acadêmico e às atividades profissionais, incidindo no estudo dos gêneros, até então distantes da sala de aula. Nestes estudos, são analisados tanto os aspectos relacionados ao processo de produção do texto quanto a forma de abordagem dos diferentes destinatários, a relação escritor-leitor, sua percepção das finalidades da escrita, os tipos de tarefa escrita, o contraste dos esquemas cognitivos. Por outro lado, os gêneros são dinâmicos e evoluem ao longo do tempo à medida que as práticas da sociedade mudam, pois os gêneros nada mais são do que textos sociais por meio dos quais se expressam as diferentes comunidades discursivas existentes em uma cultura. Portanto, pode-se afirmar que há uma adoção pessoal por parte do grupo social que acolhe uma nova realidade cultural. É por essa razão que o mesmo gênero muda de cultura para cultura e na mesma cultura ao longo do tempo. Isso é claramente observado em grande parte dos estudos de Retórica Contrastiva que abordam o gênero⁷ e que coincidem em ressaltar a transferência de modelos dos estilos retóricos da L1 para a L2, baseadas nas convenções escritas adquiridas em língua materna durante a escolarização.

Na década de 1990, padrões retóricos e outros padrões textuais micro e macro começaram a ser analisados. Como resultado dessa tradição, há uma tendência geral de comparar textos de gêneros semelhantes, ao contrário do que se fazia até então. Percebe-se então que não fazia sentido comparar textos argumentativos de estudantes de Direito com outros estudantes não universitários e até universitários de outras áreas, como Química, Física, História da Arte ou Arqueologia, para citar apenas alguns exemplos. Portanto, a partir desse período, colocou-se ênfase em controlar os experimentos e evitar esse tipo de comparação de grupos de informantes em condições desiguais (TRUJILLO SÁEZ, 2004, p. 67). Isso é afirmado, por exemplo, por Valero-Garcés (1996) em seu estudo que analisa padrões retóricos macro e microtextuais em textos da área de Economia escritos por falantes de espanhol e inglês. Em outra investigação exemplar dessa evolução da Retórica

⁷ Para uma revisão abrangente desta questão, consultar Connor (1996).

Contrastiva, Moreno (1997) estudou o metatexto causal na compreensão das relações de causa-efeito entre sentenças, observando artigos de pesquisa em Economia e Negócios em inglês e espanhol.

As pesquisas em Retórica Contrastiva, portanto, são enriquecidas com novos elementos – que incluem um fator fundamental, a percepção da audiência no texto e tudo o que isso acarreta (funções retóricas, cortesia, atenuação, persuasão etc.) – analisados com ferramentas interdisciplinares inovadoras que permitem aos autores explorar novos tópicos de estudo e metodologias inovadoras para incorporá-los em suas pesquisas.

5. Novas críticas à Retórica Contrastiva e redefinição do termo “cultura”

Novas críticas à Retórica Contrastiva surgiram no final dos anos 1990, quando em 1997 foram publicados os artigos de Spack (1997), Zamel (1997) e Scollon (1997), que têm como argumento comum a visão estreita que até então possuía o conceito de cultura para interpretar os estudos de Retórica Contrastiva. Dessa crítica, surgiu um novo construto teórico que tratou de redefinir o termo “cultura”, diferentemente da concepção geográfica ou da entidade nacional, até então entendidas como realidades imóveis e rigidamente homogêneas. Holliday (1994; 1999) é o primeiro a enunciar essa ideia a partir de uma perspectiva pós-moderna e a recobri-la sob o conceito “*Small Cultures*”, em oposição à concepção clássica de grupo étnico ou nacional, recoberta pelo termo “*Large Cultures*”. Assim, os estudos de Holliday recaem sobre os diferentes grupos sociais que constituem uma identidade por meio de características sociopolíticas que compartilham enquanto conjunto humano, por exemplo, a cultura nacional, mas também a da classe, a da disciplina, a da profissão etc.

Posteriormente, Atkinson (2003; 2004) recupera esse conceito e o relaciona com as práticas de composição na sala de aula de L2. Comenta como a reconceituação do termo cultura permite auxiliar e defender a Retórica Contrastiva das críticas recebidas desde a publicação do artigo de Kaplan (1966), em que a cultura fora compreendida a partir de uma perspectiva nacional que englobava diferentes grupos sociais e profissionais. Nas pesquisas realizadas em Retórica Contrastiva a partir da redefinição desse conceito, é possível delimitar ainda mais o objeto de estudo e definir com maior precisão o grupo sociolinguístico em estudo, de modo a definir suas

características compartilhadas enquanto comunidade. Atkinson (2004) (Figura 2) apresenta seu modelo e discorre sobre sua aplicação sobre as habilidades de escrita em aulas de línguas.

Figura 2 - Interação de “Small Cultures” na área educacional



Fonte: Atkinson (2004, p. 285)

Como pode ser visto na Figura 2, não existe apenas uma cultura nacional, mas também outras culturas definidas por classe, idade, profissão ou grau de profissionalismo (especialista/amador), de modo que os pesquisadores que trabalham com este conceito ou o têm como objetivo devem considerar quais os tipos de “*Small Cultures*” estão implicados em seu estudo.

Trujillo Sáez (2005) concorda com essa abordagem do termo “cultura” e destaca a importância de defini-lo com precisão na pesquisa didática, porque “a definição conceitual determina nossa reflexão e nossa ação” (TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 23). Em seu artigo, além de fazer uma interessante revisão histórica desse termo, desde o início de seu estudo sistemático durante o Iluminismo até a pós-modernidade, Trujillo Sáez articula os termos “cultura” e “comunicação”, já que ambos são de aplicação obrigatória no ensino de línguas. Connor (2008)⁸ é quem trata de forma conceitual dessa inter-relação

⁸ Connor já insistia em artigo de 2001 que o fenômeno cultural da escrita não deveria ser explicado apenas pelas diferenças que advêm do contraste da nacionalidade dos grupos estudados, mas também da educação, das características de gênero ou das relações entre leitor e escritor etc., com as seguintes palavras: “Em vez disso, tentaram explicar as diferenças na comunicação escrita de várias fontes, incluindo L1, cultura nacional, treinamento educacional em L1, cultura disciplinar,

pela primeira vez nos estudos de Retórica Contrastiva, justificando a mudança do nome da disciplina para ampliar seu escopo. Segundo Connor (2008, p. 313), o termo “retórica intercultural” refere-se não apenas aos estudos transculturais (base da Retórica Contrastiva), mas também aos interculturais.

Desde a primeira década do século XXI, o conceito de cultura entendido como “*Small Cultures*” ocupará um lugar central na pesquisa de Retórica Contrastiva. Quando o estudo transcultural e a comparação dos escritos da comunidade estavam mais em voga, por meio da análise dos gêneros discursivos nos quais se expressam, essa nova perspectiva é proposta na forma de compreender o conceito de *cultura* como resultado das inter-relações de uma comunidade discursiva que compartilha peculiaridades bem definidas e as mesmas convenções escritas para transmitir suas comunicações (CONNOR, 2002, p. 503-504). Essa mudança implica que a abordagem da retórica não pode ser apenas linguística, como no início da Retórica Contrastiva, mas deve adotar uma perspectiva sociolinguística e cultural.

Portanto, nesta nova etapa, não é concebível realizar um estudo comparativo de dois grupos linguísticos diferentes sem levar em conta a comunidade discursiva a que pertencem. Deve-se primeiro estabelecer se os grupos são comparáveis com base na posição que ocupam na sociedade. Para isso, devem compartilhar o mesmo modelo cultural de escrita, ou seja, um gênero que tenha a mesma finalidade comunicativa, a mesma organização textual, seleção lexical etc. Esses estudos não só investigam a variação lexical, social, cognitiva e pragmática entre duas línguas, como também entre comunidades discursivas semelhantes dentro da mesma língua, tendo como objetivo identificar as dimensões de sua variação. Um bom exemplo dessa perspectiva é a Retórica Crítica, que estuda as relações entre grupos de poder e não-poder, especialmente as relações entre gêneros escritos produzidos por grupos discriminados em relação a outras comunidades sociais (TRUJILLO SÁEZ, 2004). Kubota e Lehner (2004) indicam como este é um campo muito fecundo (política, poder, pós-modernismo, pós-colonialismo, pedagogia crítica etc.), no qual a Retórica Contrastiva quase não fez nenhum esforço, parecendo ignorar deliberadamente a mudança de tendência iniciada por alguns pesquisadores que contribuíram para a publicação conjunta *Contrastive*

características de gênero e divergências nas expectativas mútuas entre os leitores e escritores” (CONNOR, 2001, p. 46).

Rhetoric Revisited. No capítulo panorâmico escrito por Connor (2000, p. 78), a autora parabenizou as propostas feitas no livro (ideologia, raça, marginalização, exclusão etc.), porque permitiram a Retórica Contrastiva sair das aulas de língua estrangeira para ampliar seu horizonte. Da mesma forma, Corbett (2006) também se referiu à relevância que o estudo da expressão da ideologia em diferentes culturas adquire nesse livro. Em 2008, os mesmos tópicos voltam a aparecer em *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*, publicação conjunta organizada por Connor, Nagehout e Rozychi (2008).

À semelhança do que sucedeu nas décadas anteriores, mais uma vez a crítica adversa à Retórica Contrastiva foi um auxílio que revitalizou a disciplina e permitiu a inclusão de mudanças inovadoras em campos como a cultura, o letramento e a pedagogia crítica. A Retórica Contrastiva, portanto, tem se mostrado uma disciplina dinâmica, que soube se alimentar das objeções levantadas em determinados momentos e soube se adequar às necessidades exigidas pela sociedade em cada período histórico.

6. Novos desafios e rotas para Retórica Contrastiva

Como comentado ao longo deste artigo, a Retórica Contrastiva ainda está em vigor em nossos dias, graças ao fato de ter sido capaz de se reinventar com eficácia a cada nova etapa e se adaptar com o tempo às novas correntes teóricas que surgiram na escrita, irmanando-se com outras disciplinas, quando necessário, que pudessem garantir sua sobrevivência e desenvolvimento. Esta disciplina soube evoluir e responder às novas necessidades que foram colocadas à sociedade no uso transcultural da escrita, com perspectivas renovadas para o futuro. Connor (1996; 2001; 2002; 2004; 2008; 2011), que tem contribuído ativamente para o desenvolvimento da disciplina, esteve presente com trabalhos fundamentais nas diferentes etapas da Retórica Contrastiva, que têm servido para apontar sucessivamente o novo roteiro a ser seguido pela disciplina nos anos posteriores.

Esta autora descreveu, em seus trabalhos mais recentes (CONNOR, 2001; 2002; 2008), os quatro possíveis caminhos pelos quais será necessário realizar um discurso contrastivo na retórica dos textos: o discurso feminista e o tratamento das minorias; a identificação diacrônica da evolução dos modelos de escrita (por exemplo, como as cartas de apresentação no ambiente de

trabalho evoluíram nos últimos 50 anos); o estudo do contexto e da audiência aplicado aos novos meios de comunicação (páginas da web e tecnologias em diferentes culturas) e, por fim, Connor (2001; 2002) indicou a validade dos estudos empíricos nos modelos transculturais do texto e os diferentes comportamentos na escrita das diferentes comunidades discursivas nos campos acadêmico e profissional.

Sobre isso, Connor (2008, p. 299) fez um apelo à expansão da disciplina, recentemente rebatizada de Retórica Intercultural, a partir das três dimensões teóricas que permitirão o seu avanço no futuro:

- A escrita socialmente construída também deve considerar as práticas sociais, não apenas a escrita dos textos;
- A necessidade de dar atenção à pesquisa em “*Small Cultures*” para definir de uma maneira metodologicamente comparável a grupos sociais bem definidos;
- O estudo (etnográfico) da escrita como um encontro intercultural em que os escritores interagem na produção e compreensão de textos (etnografia).

Essas dimensões devem atuar em duas das constantes frentes que surgiram nos estudos de Retórica Contrastiva praticamente desde seu início: contemplar os textos produzidos por escritores multilíngues e abordar os efeitos da persuasão na audiência (CONNOR, 2008, p. 299). Para isso, a Retórica Contrastiva deve também adaptar suas bases teóricas e metodológicas aos novos desafios que vão surgindo com o ritmo dos avanços da sociedade e das novas tecnologias. E, com a transformação da Retórica Contrastiva em Retórica Intercultural, confirma-se a vontade de continuar fazendo isso.

7. Multiletramento

Um dos princípios fundamentais da Retórica Contrastiva desde o seu início foi e é identificar as diferenças retóricas que ocorrem entre duas culturas, com o propósito pedagógico de ajudar os escritores de uma L2 na composição de seus escritos. É assim que o entendem dois dos principais mentores desta disciplina, que a defendem depois de trinta anos desde sua fundação:

A verdade é que existem diferenças retóricas no discurso escrito em diferentes línguas, e estas devem ser levadas em consideração antes que o escritor possa começar a entender o que deve fazer para poder escrever de maneira semelhante a um nativo (ou de maneira aceitável aos falantes nativos da língua-alvo) [...]. Os estudantes devem estar cientes do fato de que a habilidade de escrever em uma língua não garante que eles tenham a mesma habilidade que os possibilita escrever em outra língua (GRABE; KAPLAN, 1996, p. 198).

Da mesma forma, Connor (2002, p. 505) marca uma postura que possibilita o ensino explícito das diferenças culturais de forma a produzir a desejável aculturação com a comunidade discursiva da L2, que é o objetivo final desta disciplina:

Alguns críticos da Retórica Contrastiva recentemente culpam-na por ensinar os alunos a escreverem usando as expectativas dos falantes nativos de inglês, em vez de expressar identidade linguística e cultural própria de sua língua materna. Os pesquisadores e outras partes interessadas, atualmente trabalhando no paradigma da Retórica Contrastiva, aderiram à posição de que as diferenças culturais devem ser explicitamente ensinadas a fim de aculturar os alunos de línguas estrangeiras à comunidade discursiva da língua que estão vivenciando a aprendizagem (CONNOR, 2002, p. 506).

Diante dessa perspectiva, outros autores têm criticado tal atitude e destacado a necessidade de que neste mundo globalizado e multilíngue as produções de escritores que elaboram seus textos em uma L2 sejam valorizadas, permitindo que se expressem de acordo com o estilo que rege sua própria idiossincrasia cultural em L1 (CANAGARAJAH, 2002; CASSANY, 2005a; 2005c; MORENO, 2010; MORENO *et al* 2012; FERGUSON; PÉREZ-LLANTADA; PLO, 2011; PÉREZ-LLANTADA; PLO; FERGUSON, 2011; PÉREZ-LLANTADA, 2012). Esses autores se opõem às recomendações didáticas dos acólitos da Retórica Contrastiva e à imposição a que se submetem os escritores que, seguindo as convenções retóricas do novo contexto da língua-alvo que estão aprendendo, elaboram seus textos em L2 despojados da própria identidade adquirida como escritores em sua L1.

Essa é uma das possibilidades contempladas pelo multiletramento, uma nova tendência teórica que surge no campo dos estudos relacionados às novas tecnologias e à globalização, definida por Canagarajah (2003, p. 156) como uma nova forma de escrever e ler que engloba uma mistura de modalidades, sistemas simbólicos e linguagens:

O termo se refere às novas formas de ler e escrever que implicam uma mistura de modalidades, sistemas simbólicos e linguagens. Uma página da web típica,

por exemplo, envolve a exibição de fotos, imagens em movimento (videoclipes) e gravações de áudio, bem como a escrita. Além do processamento desses diferentes modos de comunicação, os “leitores” também terão de interpretar diferentes sistemas de signos, como ícones e imagens, além de palavras. Além disso, textos em línguas tão diversas como o francês e o árabe podem ser reunidas em um site em inglês. Diferentes discursos podem ser encontrados juntos, como jurídicos, terminologia médica e descrições estatísticas, além da linguagem conversacional que usamos no discurso oral cotidiano (CANAGARAJAH, 2003, p. 156).

Os estudos do multiletramento contemplam tanto a integração de várias linguagens, registros ou gêneros em um mesmo discurso como o comportamento do escritor-leitor que se depara com uma alternância de linguagens, registros ou gêneros em um curto espaço de tempo na tela de seu computador. Como resultado desse processo de análise, escritores multilíngues podem adotar, segundo Canagarajah (2003, p. 156), cinco estratégias de acordo com a forma como cada escritor aborda o discurso em L2 com uma retórica diferente, confrontando-a com as convenções culturais que ele possui em sua língua materna:

1. *Acomodação*⁹: é a perspectiva adotada pela Retórica Contrastiva, pela qual o escritor deve renunciar às convenções retóricas adquiridas em sua L1 para adotar as novas em L2;
2. *Evitação*: é a mais típica entre os escritores que possuem menos recursos linguísticos e se caracteriza pela aceitação das convenções discursivas estabelecidas em L2. Embora siga a mesma filosofia da acomodação, devido à competência linguística inadequada, textos incoerentes são produzidos e ele incorpora involuntariamente traços da retórica de sua língua materna;
3. *Oposição*: os traços retóricos da língua materna são incorporados de forma voluntária e predeterminada, amalgamando-se com os da L2;
4. *Transposição*: por meio dessa estratégia, um novo espaço textual é criado a partir da mistura das retóricas da L1 e da L2, tecidas de modo que o produto resultante tenha uma nova forma discursiva que não responda nem às convenções da L1 nem da L2;
5. *Apropriação*: incorpora as convenções discursivas da língua materna, ainda que a retórica dominante seja a da L2. Embora seja semelhante à

⁹ Tanto na tradução quanto na definição dos termos, seguimos Cassany (2005b).

transposição, a maior diferença está na proporcionalidade, ou seja, na *apropriação* se reconhece a estrutura dominante da L2 frente à paridade de L1 e L2 para construir um terceiro discurso, como é o caso da *transposição*.

Os estudos do multiletramento propõem uma perspectiva interessante na medida em que incentiva uma negociação retórica a partir do contexto de uso em que o escritor se encontra, podendo preservar as características da escrita de cada uma das línguas que conhece e enriquecer a escrita com a contribuição de retórica estrangeira, afastando-se da rigidez regulatória imposta pela Retórica Contrastiva a esse respeito.

Não há necessidade de comentar o efeito que a globalização está tendo nos estilos e gêneros da escrita, razão pela qual os textos contaminados com elementos anglófonos são cada vez mais abundantes e é cada vez mais frequente encontrar formas de escrita cada vez mais homogêneas em todo o mundo, das quais os gêneros também são permeados. Connor (2001; 2002) fala, neste sentido, da *Euroretórica* como uma nova forma de linguagem escrita em que se fundiriam as normas das diferentes orientações retóricas de todos aqueles escritores que se expressam em inglês, mas que têm uma L1 diferente, em consonância com o *World Standard Spoken English* (inglês global ou inglês internacional) descrito por Crystal (1997), no qual indivíduos de países não anglófonos se comunicam. A consequência dessa padronização é que, gradualmente, as características idiossincráticas das culturas irão perdendo, especialmente nos setores em que as relações internacionais são frequentemente estabelecidas, como o mundo empresarial ou acadêmico. Um exemplo desse fenômeno é ilustrado por Salager-Meyer, Alcaraz Ariza e Zambrano (2003) em uma pesquisa em que analisaram diacronicamente 90 textos médicos.

Com base nos seus dados, as autoras Salager-Meyer, Alcaraz Ariza e Zambrano (2003, p. 242) se perguntaram por quanto tempo mais os países não anglófonos conseguiriam suportar a padronização e a globalização da língua exercida pela influência do inglês, especialmente no campo científico. A pesquisa mostrava como a retórica dos artigos médicos escritos em inglês, espanhol e francês no período entre 1930 e 1995 havia se aproximado por terem adotado as convenções retóricas do inglês.

Por essa razão, é bastante provável que, se estudos como os discutidos anteriormente por Hinds (1983; 1987; 1990), Purves (1988) ou Liebman (1992) fossem replicados, estes produziram dados semelhantes compartilhados entre si. Algo semelhante foi observado nos últimos anos no contexto da retórica asiática. Padrões retóricos ocidentais foram incorporados a essas culturas que progressivamente suavizaram as características idiossincráticas tradicionalmente atribuídas à retórica asiática. E isso acontece por que as convenções retóricas vieram homogeneizando-se ao longo dos anos e pelos efeitos da globalização, da aprendizagem generalizada de línguas nas instituições de ensino, da troca diária de informações que fluem pela mídia, do mundo do trabalho sustentado pelas novas tecnologias.

Mais de cinquenta anos depois do artigo seminal de Kaplan (1966) e após décadas de refundação e constante reavaliação da disciplina, a Retórica Contrastiva, transformada em Retórica Intercultural, tem de se reinventar novamente para enfrentar esses novos desafios impostos pela sociedade globalizada da informação e da tecnologia, caracterizada pela homogeneização da diversidade e pela mudança acelerada e contínua. As respostas, como no passado, servirão para facilitar a comunicação e o entendimento entre os seres humanos.

Referências

AINCIBURU, María Cecilia. Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n. 12, 2012.

ATKINSON, Dwight. Contrasting rhetorics/contrasting cultures: Why contrasting rhetoric needs a better conceptualization of culture. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 3, n. 4, p. 277-289, 2004.

ATKINSON, Dwight. Writing and culture in the post-process era. **Journal of Second Language Writing**, n. 12, p. 49-63, 2003.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. Chicago: University of Chicago Press, 1933.

CANAGARAJAH, Suresh. Multilingual Writers and the Academic Community: Towards a Critical Relationship. **Journal of English for Academic Purposes**, v.1, n. 1, p. 29-44, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh. Practicing multiliteracies. **Journal of Second Language Writing**, n. 12, p. 156-165, 2003.

CASSANY, Daniel. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. CONGRESO NACIONAL CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA, 1, 2005, Concepción, Chile, **Conferencia [...]**. Concepción: Universidad de Concepción, 2005a.

CASSANY, Daniel. **Expresión escrita en L2/ELE**. Madrid: Arco Libros, 2005b.

CASSANY, Daniel. Investigaciones sobre la lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje. In: Esmeralda Matute (ed.). **Aprender a leer y escribir en diferentes lenguas y realidades**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2005c.

CHRISTENSEN, Francis. A generative rhetoric of the sentence. **College Composition and Communication**, v. 14, n. 3, p. 155-161, 1963.

CONNOR, Ulla. Changing Currents in Contrastive Rhetoric: New Paradigms. In: MORENO, Ana I.; COLWELL, Vera (eds.). **Perspectivas recientes sobre el Discurso**. León: Universidad de León, 2001. p. 27-56.

CONNOR, Ulla. Intercultural rhetoric research: Beyond texts. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 3, n. 4, p. 291-304, 2004.

CONNOR, Ulla. Mapping multidimensional aspects of research: Reaching to intercultural rhetoric. In: CONNOR, Ulla; NAGELHOUT, Ed; ROZYCKI, William (eds.). **Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 299-315.

CONNOR, Ulla. New Directions in contrastive rhetoric. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 493-510, 2002.

CONNOR, Ulla. **Contrastive Rhetoric**. Cross-cultural aspects of second language writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CONNOR, Ulla. **Intercultural rhetoric in the writing classroom**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2011.

CONNOR, Ulla; NAGELHOUT, Ed; ROZYCKI, William (eds.). **Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric**. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

CORBETT, John. Genre and genre analysis. In: MEY, Jacob L. (ed.). **Concise Encyclopedia of Pragmatics**. Oxford: Elsevier, 2006. p. 286-292.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FERGUSON, Gibson; PÉREZ-LLANTADA, Carmen; PLO, Ramón. English as an International Language of Scientific Publication: A Study of Attitudes. **World Englishes – Journal of English as an International and Intranational Language**, v. 30, n. 1, p. 41-59, 2011.

GRABE, William; KAPLAN, Robert B. **Theory and Practice of Writing**. London: Longman, 1996.

HINDS, John. Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese. **Annual review of applied linguistics**, v. 3, p. 78-84, 1983.

HINDS, John. Reader versus Writer Responsibility: A New Typology. In: CONNOR, Ulla; KAPLAN, Robert B. (ed.). **Writing Across Languages: Analysis of L2 Text**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. p. 141-152.

HINDS, John. Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai. In: CONNOR, Ulla; JOHNS, Ann. E. (eds.). **Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives**. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1990. p. 87-109.

HOLLIDAY, Adrian. **Appropriate methodology and social content**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HOLLIDAY, Adrian. Small cultures. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 2, p. 237-264, 1999.

INDRASUTA, Chantanee. Narrative styles in the writing of Thai and American students. In: PURVES, Alan C. (ed.). **Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric**. Newbury Park: Sage, 1988. p. 206-227.

KAPLAN, Robert B. Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. **Language Learning**, n. 16, p. 1-20, 1966.

KAPLAN, Robert B. Contrastive rhetoric: some hypotheses. **ITL - International Journal of Applied Linguistics**, v. 39-40, p. 61-72, 1978.

KAPLAN, Robert B. Contrastive rhetorics: Some implications for the writing process. In: FREEDMAN, Aviva; PRINGLE, Ian; Yalden, Janice (eds.). **Learning to write: First language/Second language**. London: Longman, 1983.

KAPLAN, Robert B. Cultural Thought Patterns Revisted. In: CONNOR, Ulla; KAPLAN, Robert B. (eds). **Writing Across Languages: Analysis of L2 Text**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1987. p. 9-22.

KAPLAN, Robert B. Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric. In: PURVES, Alan C. (ed.). **Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric**. Newbury Park: Sage Publications, 1988. p. 275-304.

KAPLAN, Robert B. Foreword: What in the world is contrastive rhetoric?" In: PANETTA, Clayann (ed.). **Contrastive rhetoric revisited and redefined**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. VII-XX.

KROLL, Barbara. Introduction: Teaching the next generation of second language writers. In: KROLL, Barbara (ed.). **Exploring the dynamics of second language writing**. New York: CUP, 2003. p. 1-14.

KUBOTA, Ryuko. An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. **Journal of Second Language Writing**, v. 7, p. 69-100, 1998.

KUBOTA, Ryuko. Word processing and WWW projects in a college Japanese language class. **Foreign Language Annals**, v. 32, n. 2, p. 205-218, 1999.

KUBOTA, Ryuko; LEHNER, Al. Toward critical contrastive rhetoric. **Journal of Second Language Writing**, v. 13, n. 1, p. 7-27, 2004.

LEKI, Ilona. Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 123-143, 1991.

LIEBMAN, Joanne. Toward a new contrastive rhetoric: differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction. **Journal of Second Language Writing**, v. 1, n. 2, p. 141-165, 1992.

MATALENE, Carolyn. Contrastive Rhetoric: An American Writing Teacher in China. **College English**, v. 47, n. 8, p. 789-808, 1985.

MATSUDA, Paul K. Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 6, n. 1: p. 45-60, 1977.

MATSUDA, Paul K. Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In: KROLL, Barbara (ed.). **Exploring the dynamics of second language writing**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 15-34.

MOHAN, Bernard A.; LO, Winnie. Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 513-534, 1985.

MONTAÑO-HARMON, María R. Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications. **Hispania**, v. 74, p. 417-425, 1991.

MORENO, Ana I. Genre constraints across languages: causal metatext in Spanish and English RAs. **English for Specific Purposes**, v. 16, n. 3, p. 161-179, 1997.

MORENO, Ana I. Researching into English for research publication purposes from an applied intercultural perspective. In: RUIZ-GARRIDO, Miguel F.; PALMER-SILVEIRA, Juan C.; FORTANET-GÓMEZ, Inmaculada (eds). **English for Professional and Academic Purposes**. Amsterdam: Rodopi, 2010. p. 57-71.

MORENO, Ana I.; REY-ROCHA, Jesús; BURGESS, Sally; LÓPEZ-NAVARRO, Irene; ITESH, Sachdev. Spanish researchers' perceived difficulty writing research articles for English medium journals: the impact of proficiency in English versus publication experience. **Ibérica**, v. 24, p. 157-184, 2012.

PALTRIDGE, Brian. **Discourse Analysis**. 2.ed. London: Continuum, 2012.

PANETTA, Clayann (ed.). **Contrastive rhetoric revisited and redefined**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

PASTOR VILLALBA, Carmen. **Estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y en alemán**. Universidad Antonio de Nebrija: Madrid, 2005.

PÉREZ-LLANTADA, Carmen. **Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalization**. The Impact of Culture and Language. London, New York: Continuum, 2012.

PEREZ-LLANTADA, Carmen; PLO, Ramón; FERGUSON, Gibson. You don't say what you know, only what you can: The Perceptions and Practices of Senior Spanish Academics regarding Research Dissemination in English. **English for Specific Purposes Journal**, v. 30, n. 1, p. 18-30, 2011.

PINKER, Steven. **The language instinct**. New York: Morrow. Pitman, RK, 1994.

PURVES, Alan.C. **Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric**. Newbury Park: Sage Publications, 1988.

PURVES, Alan.C. (ed.). **The IEA study of written composition II: Education and performance in 14 countries**. Oxford: Pergamon Press, 1992.

PURVES, Alan C.; PURVES, William. Viewpoints: Cultures, Text Models, and the Activity of Writing. **Research in the Teaching of English**, v. 20, n. 2, p. 174-197, 1986.

RAIMES, Ann. Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. **TESOL Quarterly**, v. 25, p. 407-430, 1991.

RAMANATHAN, Vaidehi; KAPLAN, Robert B. Response to Raimes and Zamel. **Journal of Second Language Writing**, v. 6, p. p. 83-88, 1997.

SALAGER-MEYER, Françoise, ALCARAZ ARIZA, María Ángeles; ZAMBRANO, Nahirana. The scimitar, the dagger and the glove: intercultural differences in the rhetoric of criticism in Spanish, French and English Medical Discourse (1930-1995). **English for Specific Purposes**, v. 22, n. 3, p. 223-247, 2003.

SANTANA-SEDA, Olga. **An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students**. Tese (Doutorado). New York: New York University, 1974.

SCOLLON, Ron. Contrastive rhetoric, contrastive poetics, or perhaps something else? **TESOL Quarterly**, v. 31, p. 352-363, 1997.

SÖTER, Anna. The Second Language Learner and Cultural Transfer in Narration. In: PURVES, Alan C. (ed.). **Writing Across Languages and Cultures: issues in Contrastive Rhetoric**. New York: Sage Publications, 1988.

SPACK, Ruth. The rhetorical construction of multilingual students. **TESOL Quarterly**, v. 31, p. 765-774, 1997.

SWALES, John. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge. England and New York: Cambridge University Press, 1990.

TARONE, Elaine. On the variability of interlanguage systems. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 142-163, 1983.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua. **Lenguaje y Textos**, v. 17, p. 79-90, 2001.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. **Retórica Contrastiva y expresión escrita**. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español. Tese (Doutorado em Educação) – Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada, 2002.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. **Investigación en Retórica Contrastiva: Escritura y Cultura en conexión**. Conferência proferida na Universidade de Milão. 2004. Disponível em: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpwo403trujillo.pdf>.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. **Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras**, n. 4, p. 23-39, 2005.

VALERO-GARCÉS, Carmen. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts. **English for Economic Purposes**, v. 15, n. 4, p. 279-294, 1996.

VEZ JEREMÍAS, José Manuel. De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico. **Carabela**, v. 51, p. 5-25, 2002.

XING, Minjie; WANG, Jinghui; SPENCER, Kenneth. Raising Students' awareness of cross-cultural contrastive rhetoric in English writing via an e-learning course. **Language Learning & Technology**, v. 12, n. 2, p. 71-93, 2008.

ZAMEL, Vivian. Toward a model of transculturation. **TESOL Quarterly**, v. 31, p. 341-343, 1997.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, David. 50 anos de evolução nos estudos linguísticos transculturais: da Retórica Contrastiva à Retórica intercultural. Tradução: Mirélia Ramos Bastos Marcelino, Cristiano Costa Magalhães e Eduardo Lopes Piris. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 165-199, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2798>.

O debate no limiar da Pedagogia Crítica e da Paideia retórica: cultivando cidadãos ativosⁱ

Fotini Egglezou

Hellenic Open University

 fegglezou@yahoo.gr

 orcid.org/0000-0001-6081-5998

Tradução:

Ana Lúcia Magalhães

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este artigo focaliza duas abordagens pedagógicas distantes no tempo, que enfatizam a necessidade e a possibilidade de empoderamento dos alunos, tanto como indivíduos quanto como cidadãos: paideia retórica e pedagogia crítica. Em particular, pretendemos examinar se a troca de argumentos em um debate pode conectar a pedagogia crítica aos ensinamentos da paideia retórica clássica, que começa com o movimento sofista (EGGLEZOU, 2018). Acreditamos firmemente que tal tentativa poderia contribuir para o empoderamento pedagógico dos estudantes como pensadores críticos e cidadãos ativos dentro do sistema educacional moderno.

Palavras-chave: Debate. Argumentação. Ensino de argumentação. Pedagogia Crítica.

Abstract: This paper focus on two, distant in time pedagogical approaches, which emphatically underline the need as well as the possibility of students' empowerment both as individuals and citizens: rhetorical paideia and critical pedagogy. In particular, we intend to examine whether the exchange of arguments within a debate may connect critical pedagogy to the teachings of classical rhetorical paideia, which begins with the sophistic movement (EGGLEZOU, 2018). We firmly believe that such an attempt could contribute to the pedagogical empowerment of students as critical thinkers and active citizens within the modern educational system.

Keywords: Debate. Argumentation. Teaching of argumentation. Critical Pedagogy.

ⁱ A Revista EID&A agradece vivamente à professora Urška Štremfel, diretora da Revista Šolsko Polje, por autorizar a publicação da tradução do texto original.

This is a translation of an article published by the Slovenian Association of School Field Researchers and the Educational Research Institute, Slovenia in Šolsko polje [The School Field] on December 2019, available online: [https://www.pei.si/en/publishing/school-field-scientific-journal/doi.org/10.32320/1581-6044.30\(5-6\)101-119](https://www.pei.si/en/publishing/school-field-scientific-journal/doi.org/10.32320/1581-6044.30(5-6)101-119)

Introdução

No filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, o personagem-professor, John Keating, estava usando métodos de ensino não convencionais a fim de exortar seus alunos a pensarem sobre si mesmos, no mundo e em sua posição (no mundo) sob uma nova perspectiva. Obter uma nova perspectiva sob a qual os alunos moldarão seu modo de pensar individual e se tornarão cidadãos críticos e ativos consiste em um objetivo diacrônico e essencial de várias práticas pedagógicas.

No contexto desta pesquisa, nosso interesse será focado em duas abordagens pedagógicas distantes no tempo, que enfatizam a necessidade e a possibilidade de empoderamento dos alunos, tanto como indivíduos quanto como cidadãos: a) *paideia*¹ *retórica* e b) *pedagogia crítica*. Em particular, pretendemos examinar se a troca de argumentos em um debate pode conectar a pedagogia crítica aos ensinamentos da *paideia* retórica clássica, que começa com o movimento sofista (EGGLEZOU, 2018). Acreditamos firmemente que tal tentativa poderia contribuir para o empoderamento pedagógico dos estudantes como pensadores críticos e cidadãos ativos dentro do sistema educacional moderno.

Antes do exame das hipóteses que nos levaram à redação deste artigo, é importante descrever os eixos segundo os quais o debate gira. O debate consiste em um processo dialógico formal de troca de argumentos – de acordo com certas regras – entre dois participantes ou grupos. A controvérsia se refere a uma questão polêmica da vida contemporânea, escolhida cuidadosa e intencionalmente e que esteja inerentemente relacionada ao contexto histórico, político e social em que ela surge (ERICKSON *et al.*, 2003). Durante o debate, cada grupo de participantes se empenha em apoiar a “verdade” de sua posição em relação ao tópico, na tentativa de persuadir o auditório. Simultaneamente, cada grupo adota uma postura crítica em relação à “verdade” da equipe oposta por meio da formulação de contra-argumentos, que refutam a tese oposta diante de um público dotado de raciocínio.

¹ N.T.: O conceito de *paideia* não designa unicamente o conjunto de técnicas para, desde cedo, preparar a criança para a vida adulta. O conceito ampliado designa métodos e resultados do processo educativo que se prolonga por toda vida, além dos anos escolares. A *Paideia* vem por isso a significar “cultura entendida no sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem” (MARROU, 1966, p. 158).

Torna-se óbvio que o debate consiste em um processo dinâmico, exigente e agonístico² ou que demanda “agon intelectual” (DAQING, 2010, p. 6806), bem como em uma forma particular de diálogo público. Como tal, o debate exige que os participantes desenvolvam e executem habilidades intelectuais e de comunicação complexas, imbricadas no privilégio da liberdade de expressão. Por exemplo, iremos nos referir a habilidades como:

- a) escuta ativa de argumentos opostos,
- b) análise crítica direta, a desconstrução e a refutação da argumentação, exercida por meio de perguntas e contra-argumentos críticos;
- c) suporte linguístico eficiente da interpretação subjetiva que cada grupo dá ao tópico por meio dos argumentos apropriados; e
- d) as habilidades de comunicação dialógica, necessárias durante a troca de argumentos.

Uma hipótese inicial relativa ao exame do tópico pode ser a de que o debate, tanto como processo de investigação quanto como defesa de tese por meio da invenção de argumentos e contra-argumentos razoáveis (FREELEY; STEINBERG, 2009, p. 2), pode ser facilmente aceito, ao mesmo tempo, pela pedagogia retórica e crítica como estratégia de ensino. Isso se deve ao fato de que as duas abordagens pedagógicas mencionadas parecem se desenvolver em um terreno comum, como será extensivamente mostrado nas partes seguintes do nosso artigo. Em particular, poderíamos apoiar a ideia de que a pedagogia retórica, por meio do debate, oferece a possibilidade de ‘novas vozes’ serem ouvidas, em contraste com as ideias dominantes e conservadoras. Por exemplo, podemos nos referir às vozes de classes sociais oprimidas, como mulheres oprimidas ou outros grupos de minorias sociais (por exemplo, refugiados) devido à possibilidade de geração de argumentos sólidos. Em outras palavras, poderíamos apoiar a ideia de que o debate oferece aos alunos a possibilidade de sublinhar as injustiças sociais e liberar seu modo de pensar das ideias convencionais, triviais e/ou dominantes.

Os pensamentos dos participantes, liberados dos padrões comumente aceitos, criam condições para ativação e ação adicionais que garantirão as

² A palavra *agonístico* tem suas raízes na Grécia antiga - especificamente nos concursos atléticos agonísticos (para usar o sentido mais antigo da palavra) chamados *agons*, apresentados em festivais públicos. Do conflito físico à disputa verbal, “agonístico” passou a ser usado como sinônimo de “argumentativo” e, mais tarde, como “luta pelo efeito” ou “tensão”.

mudanças sociais pretendidas. Sob essa perspectiva, o debate pode estar ligado aos princípios que formam o espírito geral da pedagogia crítica. Pode se tornar uma abordagem de ensino e aprendizagem de linguagem que visa a reformar as assimetrias de poder e a dominação no próprio contexto do *status quo* por meio da emancipação e empoderamento do oprimido (KINCHELOE, 2004).

Apesar de todas as suposições acima, a pesquisa teórica do tópico revela que, no âmbito da pedagogia crítica, o debate como prática pedagógica é questionável, como será mostrado a seguir. A contestação do debate decorre de razões epistêmicas, ideológicas e/ou políticas, enquanto seu uso discerne a pedagogia crítica do movimento do pensamento crítico. Como resultado, o debate é aceito como estratégia educacional, essencial para o cultivo do pensamento crítico (FREELEY; STEINBERG, 2009, p. 3). Por esse motivo, o *dissoi logoi*³ de Protágoras foi reformulado como prática educacional moderna. Por exemplo, podemos lembrar o “jogo de acreditar” e o “jogo de duvidar” de Peter Elbow (1986) que visam a cultivar a argumentação dos alunos sobre a verdade de um tópico, apenas para duvidar em um segundo nível. Na mesma linha, Angelo e Cross (1993) usam uma grade pró/contra para analisar brevemente as percepções existentes dos alunos sobre um tópico, apenas por exame dos dois lados.

Ao contrário, o ponto de partida neomarxista da pedagogia crítica (PORFILIO; FORD, 2015, p. xvi), bem como a ênfase que coloca na eliminação de modos de pensar dominantes neocapitalistas (como a distribuição desigual do poder) e de convicções sociais falsas (como a convicção de igual possibilidade e meritocracia) – estando de acordo com os princípios e as posições básicas da Escola de Frankfurt – distinguem a pedagogia crítica do movimento do pensamento crítico, este considerado como uma abordagem crítica que visa principalmente ao cultivo e à evolução do pensamento individual sem garantia de sua contribuição positiva para a (re)formulação do devir social (PAUL; ELDER, 2002).

³ N.T.: *Dissoi Logoi* (grego *δισσοί λόγοι* “argumentos contrastantes”) é um exercício retórico de autoria desconhecida, destinado a ajudar um indivíduo a obter uma compreensão mais profunda de um problema, forçando-o a considerá-lo do ângulo de seu oponente, o que pode servir tanto para fortalecer seu argumento ou para ajudar os debatedores a chegarem a um acordo.

Nesse contexto conflituoso, o debate, sob a ótica da pedagogia crítica, é considerado uma ferramenta que reproduz formas de poder e racionalidade que representam e incorporam uma maneira sistêmica e trivial de perceber a realidade, devido ao “antagonismo de interesses” (ADORNO, 1974, p. 17) que o agonismo⁴ cultiva. Como consequência, o debate se afasta da estrutura da pedagogia crítica, enquanto as abordagens mencionadas são examinadas como aspectos distintos ou até opostos da chamada tendência do ensino crítico (BURBULES; BERK, 1999).

Além disso, nesse mesmo contexto de discordância, a natureza agonística do debate é desacreditada. Especificamente, defende-se que o uso prolongado do debate consista em uma causa importante para a formação de uma cultura argumentativa profundamente polarizada, conflituosa ou polêmica (TANNEN, 1999), que deve ser superada (TANNEN, 2006, p. 616), tanto no nível de aquisição de conhecimento quanto no nível de exploração de ideias, por meio da visualização de mais de dois polos de oposição. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Tannen defende o exame de mais de dois lados de um tópico e propõe o cultivo de formas dialógicas alternativas de “expressar oposição e negociar desordem” (TANNEN, 2006, p. 627).

Essa postura crítica em relação ao debate impõe seu exame mais aprofundado como prática pedagógica na comunidade educacional. Essa necessidade é sublinhada pelo uso prolongado do debate na realidade social e política, além dos debates competitivos (EDWARDS, 2008) que ocorrem dentro da escola e/ou da estrutura acadêmica. Mais especificamente, o debate consiste em uma prática usual de comunicação, que é amplamente exercida de modo mais ou menos formal em várias instâncias da vida cotidiana profissional, acadêmica, social e política para a tomada de decisões (por exemplo, nos tribunais, na investigação científica ou na arena política ou administrativa) com influências significativas não apenas para a vida sociopolítica de grupos sociais menores ou maiores, mas também para a formação política dos estados, que são governados por princípios democráticos modernos, em que o debate pode influenciar, mesmo assumindo a forma de um referendo.

⁴ Agonismo, para efeito de compreensão deste artigo, pode ser substituído por *competição*, ainda que tenha uma etimologia e um significado mais complexo, que será abordado, ainda neste artigo, ao se discutir *agon*.

Além disso, para as preocupações expressas até esse ponto, vale a pena compartilhar a atenção de estudiosos que enfatizam a importância do auditório (PERELMAN, 1982) em cada situação retórica. De fato, durante o processo de debate, um auditório formado por estudantes participa dele, tanto como receptor das mensagens produzidas quanto como juiz da validade e solidez dos argumentos trocados. Sustenta-se que a argumentação fornecida a uma audiência não seja apenas limitada nem caracterizada por sua função informativa, que é comunicar à audiência informações sobre o tópico examinado. Principalmente, a troca de argumentos diante de um auditório reflete o poder de mudar o mundo (TINDALE, 1990, p. 84), uma vez que depende da decisão final daquele auditório sobre qual ação será escolhida e seguida em relação a diversos tópicos e práticas (debates sobre linhas de ação). Portanto, sob o prisma da pedagogia crítica, poderíamos apoiar a ideia de que o debate se cultiva de maneira igual tanto para os participantes quanto para o público, utilizando “a linguagem da crítica” e “a linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997, p. X)

Como facilmente se torna claro, a dissonância cognitiva, que deriva das visões de oposição mencionadas anteriormente, consiste no terreno necessário sobre o qual tentaremos realizar nossa pesquisa teórica sobre o papel do debate – e conseqüentemente da *paideia* retórica – para a pretendida emancipação intelectual, social e política dos estudantes, como futuros cidadãos ativos, bem como sobre a relação do debate com a pedagogia crítica. Como resultado, questões interessantes são derivadas dessa abordagem de oposição do debate, como:

- a) até que ponto o debate transforma a prática pedagógica na práxis política (GIROUX, 2004, p. 33) no contexto da pedagogia crítica?
- b) Qual a afinidade entre o debate e o cultivo da cidadania crítica? (BURKE, 2013).
- c) Qual é o papel da *paideia* retórica em geral e do debate em particular, no contexto educacional moderno, para a formação de pensadores críticos ativos e responsáveis além de cidadãos democráticos?
- d) Por último, mas não menos importante: qual é o papel dos educadores na familiarização dos alunos com a prática pedagógica e didática do debate?

Neste artigo, tentaremos responder a essas perguntas. Primeiro, ocorrerá uma breve apresentação de *dissoi logoi* (o precursor do debate moderno). Em segundo lugar, serão apresentadas as principais linhas que definem o arcabouço teórico da pedagogia crítica, dentro do qual o debate é examinado para formar uma conclusão final sobre o valor de seu uso na prática educacional.

1. Paideia retórica e debate

Desde a antiguidade, no contexto da paideia retórica, foi dada ênfase ao poder da fala como forma de desenvolver a identidade dos cidadãos ativos. A prática da arte do discurso foi considerada um provimento valioso para todos os cidadãos, induzidos ao profundo desejo de adquirir conhecimentos sobre questões cívicas e de se envolver ativamente na formação da civilização da época. Entre outros, o conhecimento da arte da fala poderia ajudar um indivíduo a alcançar a realização pessoal e social por meio da participação da formação de uma pólis que pudesse garantir os valores humanos da arte e da justiça. Em outras palavras, poderíamos apoiar a ideia de que o principal objetivo da paideia retórica clássica era a realização da demanda atual da pedagogia crítica para formar estudantes que se tornariam participantes ativos na transformação social e, ao mesmo tempo, cidadãos, ciente de suas qualidades políticas desenvolvidas (McLAREN, 2010, p. 560). Além disso, para a paideia retórica clássica, era comum aceitar-se que o uso proposital da linguagem pelos cidadãos deveria facilitar suas ações em relação à defesa da pólis. Ao mesmo tempo, essa linguagem não deve trair a necessidade de uma persistente dúvida crítica a respeito dessas ações (FONTANA *et al.*, 2004).

Reconhecemos facilmente que essa forma de educação excluía as abordagens do ensino de linguagem, que se baseavam em mera reprodução de conhecimento. Como consequência, a criação de razões e argumentos deve ser contextual de acordo com cada situação retórica (BITZER, 1968). Em outras palavras, a linguagem deve ser adaptada ao ambiente (condições econômicas, políticas, sociais, culturais etc.) e conversar com essas características do ambiente se o objetivo principal dessa discussão cívica para o progresso da pólis.

A concepção de paideia retórica mencionada apresenta semelhanças óbvias com a pedagogia crítica e, especialmente, com o ataque do sistema bancário de educação, apresentado por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2000, p. 72), o renomado estudioso crítico. Tanto a retórica quanto a pedagogia crítica negam enfaticamente a ideia de que os alunos podem ser comparados a recipientes vazios, que devem ser preenchidos pelo professor que lhes deseja fornecer conhecimento trivial (SHOR, 1992, p. 32).

Em contraste com a abordagem de educação para paideia retórica mecanicista e não humanística mencionada, a instrução de indivíduos que estão obtendo consciência de sua identidade cívica pressupõe, entre outros, processos-práticas, como:

- a) fazer perguntas,
- b) formar juízos,
- c) negociar interesses opostos.

Por meio dessa interação criativa e dialética, a *isegoria*⁵ é garantida como a qualidade da liberdade de expressão de todos os participantes em termos iguais (BONIOLO, 2012, p. 54). Na antiguidade, o debate foi aceito como capaz de proporcionar terreno fértil para a exibição desses processos.

O debate, como prática pedagógica oficial, começou com o movimento sofista do século V a.C. e, em particular, com o *dissoi logoi* de Protágoras (D. L. 9.8.53). *Dissoi logoi* foram colocados no centro da paideia retórica, sombreando-a em tons de agonismo (ONG, 2002, p. 108). Além disso, foi comumente aceito que a prática de *dissoi logoi* poderia contribuir para a formação de indivíduos capazes de examinar e gerenciar efetivamente questões pessoais e cívicas devido ao aprimoramento de suas habilidades argumentativas com *logos* e *antilogos*, que é a capacidade de inventar argumentos a favor e contra determinada posição.

Além disso, na antiguidade, a prática do debate estava revelando a visão sofística referente tanto à relatividade do conhecimento como à subjetividade da chamada “verdade”. Como resultado, no âmbito *dissoi logoi* cada tese pôde ser ouvida e, simultaneamente, submetida a um exame crítico,

⁵ N.T.: *Isegoria*: é um conceito oriundo da democracia grega. Consiste no princípio da igualdade do direito de manifestação na Eclésia, a assembleia dos cidadãos, onde se discutiam os assuntos da pólis.

desenvolvendo tolerância em relação à pluralidade de opiniões (MIELCZARSKI, s/d) e em relação à alteridade. Concluindo, podemos sublinhar que o debate foi considerado uma prática profundamente democrática que permitiu o desenvolvimento da polifonia, a justaposição de argumentos a favor de uma questão cívica com argumentos contra na mesma questão. Dessa maneira, o debate estava conduzindo o auditório, primeiro, para a formação de uma abordagem multifacetada da realidade e, segundo, para a escolha consciente de uma decisão e/ou ação que pudesse efetuar as mudanças necessárias em cada assunto debatido.

Além disso, o debate como *dissoi logoi* propagou a qualidade retórica, tanto para o ensino da argumentação quanto para a educação cívica. Em particular, considerou-se que a prática de *dissoi logoi* introduziu o novo modelo de cidadão, que estava se tornando mais poderoso no contexto democrático de sua época, baseando-se na força de seus argumentos e não nos direitos, aristocráticos ou elitistas como era habitual até aquele momento histórico (POULAKOS, 1995, p. 14). Essa é a razão pela qual o programa educacional de Protágoras foi caracterizado, ao mesmo tempo, como “político e argumentativo”, enquanto a argumentação foi julgada positivamente devido à sua “eficiência prática” (MARROU, 1956, p. 51).

Provavelmente, o impacto positivo da prática de *dissoi logoi* para o antigo auditório grego se deveu ao modelo agonístico aceitável e adotado na época, pois estava promovendo a arte do discurso como “uma arte da resposta” (HAWHEE, 2002 185). Para Protágoras, a tomada de decisão correta para cada situação problemática que exigia uma solução (*eubolia*), derivava do confronto de pelo menos duas opiniões subjetivas diferentes sobre ele e não de verdades dogmáticas. Outro objetivo importante para o condutor da prática de *dissoi logoi* era levar seus alunos ao estado de *aporia*, a fim de familiarizá-los com as questões em vários temas cívicos e fazê-los participar dos processos mentais ocorridos durante o confronto crítico de visões diferentes, tudo isso como condição necessária para adquirir a virtude cívica.

Além disso, Hawhee (2002, p. 185-186) legitimou o caráter agonístico de *dissoi logoi*, ao relacionar tal prática diretamente ao desenvolvimento da virtude cívica. Essa prática apoia a ideia de que, para os gregos antigos, o *agon* não estava identificado com nenhuma forma de competição que visasse à

vitória e ao prêmio (*athlios*, a disputa por um prêmio), mas com o campo no qual opiniões contrárias poderiam ser encontradas por razões pedagógicas e educacionais. Além disso, indica que o caráter agonístico da troca de argumentos e contra-argumentos estava relacionado ao cultivo da virtude cívica dos estudantes, não como um objetivo, mas como “um constante apelo à ação” (HAWHEE, 2002, p. 187). A virtude era exposta pelos participantes com coragem diante dos oponentes, da audiência e dos juízes que estavam participando do processo. Em outras palavras, o elemento evolução, em oposição à aceitação de uma realidade cristalizada, era essencial para a realização de um *agon*. Essa visão poderia se entrelaçar com a negação do ser, de Freire, como a existência de uma realidade (e uma educação) definida e fixa em favor da aceitação de uma vida de ser constante (FREIRE, 2000).

Os pontos que foram levantados até agora pretendem revelar claramente a relação orgânica entre paideia retórica e debate, bem como as possíveis interconexões entre paideia retórica e pedagogia crítica. Ao mesmo tempo, as referências teóricas acima visam a revelar a contribuição da paideia retórica e do debate para a formação de cidadãos com pensamento ativo no contexto democrático da antiga Atenas, enquanto revelam uma profunda preocupação em relação às possibilidades de um análogo moderno: o uso pedagógico do debate.

2. O debate no contexto da pedagogia crítica

No entanto, uma questão que se coloca é se o debate pode ser implementado no contexto da pedagogia crítica. Essa questão se torna ainda mais desafiadora se considerarmos que o cultivo da identidade cívica dos alunos é um objetivo principal tanto para a pedagogia crítica quanto para a paideia retórica. No que diz respeito à pedagogia crítica, considera-se importante a necessidade de osmose da educação em diversas esferas públicas como política, econômica e cultural (FREIRE, 1989; KINCHELOE, 2004; McLAREN, 2007; IAMISIAMI, 2013, p. 25). Tal necessidade vem, em primeiro lugar, de apontar iniquidades e injustiças sociais e, em segundo lugar, de conduzir os estudantes em termos de práxis para a aquisição da cidadania ativa. A garantia do direito dos alunos à controvérsia, oposição e resistência

por meio da fala (CRAWFORD, 2010, p. 817-8) é considerada uma condição necessária para a consecução desse objetivo.

Como a noção de conflito desempenha um papel crucial no contexto da pedagogia crítica (BUFFINGTON; MONEYHUN, 1997, p. 4), seria razoável aceitar a ideia de que o debate poderia ser facilmente inserido nela. Essa posição é reforçada pelo pressuposto de que a pedagogia crítica reflete uma dinâmica oposição ao *status quo* neoliberal que pretende “desconstruir” o discurso de várias formas modernas de hegemonia e dominação (social, política, econômica, educacional etc.) alcançando a “transformação social” (THERIANOS, 2014, §2) no contexto de um debate desafiador com dimensões sociopolíticas.

Como consequência, poderíamos aceitar a visão de que a prática do debate cumpre parâmetros essenciais da pedagogia crítica. Entre eles, podemos incluir algumas noções importantes, como as seguintes:

- a) diálogo;
- b) educação propositora de problemas;
- c) codificação e decodificação da informação;
- d) conscientização e consciência crítica (OKAZAKI, 2005);
- e) práxis como definição de ação reflexiva (CHRISTIANSEN; ALDRIDGE, 2013, p. 7-9).

Introduzindo o ponto do diálogo, para Freire (1978, p. 192-3), o diálogo crítico na sala de aula e na sociedade é uma estratégia educacional essencial para a libertação e emancipação dos alunos. A troca de pensamentos e convicções a respeito de vários problemas sociais ajuda os alunos a compreender melhor essas questões por meio de sua interação discursiva. Nesse ponto, poderíamos apoiar a ideia de que, apesar de sua estrutura regulatória, o debate ainda consiste em uma espécie de processo dialógico. Independente do fato de o debate assumir a forma de um diálogo formalmente organizado, que se baseia em regras (por exemplo, número definido de participantes, tempo específico para a troca de argumentos, número de perguntas etc.), ele cria o espaço necessário para garantir a igualdade de expressão de cada lado argumentativo no contexto de respeito mútuo entre os participantes das duas equipes.

Por meio da forma dialógica do debate, os participantes ainda podem usar o discurso para definir ou, mais precisamente, “nomear o mundo” (FREIRE, 2000, p. 18), adquirir conhecimento mais amplo e aprofundado das questões sociais que enfrentam na vida cotidiana, reconsiderá-las criticamente e tornar-se ciente da possibilidade de mudança social que sua ação possa trazer. Em outras palavras, o debate consiste no compartilhamento dialógico de uma experiência que se baseia em um processo circular de: a) raciocínio, b) expansão do modo de pensar, c) escuta ativa e d) interação discursiva, que potencialmente pode levar à transformação de práticas relativas à realidade social examinada, garantindo a concordância do auditório. Em outras palavras, aceitamos a ideia de que o debate consiste em uma práxis em que o poder de transubstanciar uma ideia pedagógica em uma prática social na realidade está oculto.

Além disso, o debate pode ser inserido no quadro da “educação por proposição de problemas” (FREIRE, 1985, p. 22; SHOR, 1992; DEWEY, 1916). A troca de argumentos é desencadeada pelo exame de uma questão ambivalente, que pode ser paralela às “situações limite” de Freire (1997, p. 80), que surgem dentro de um contexto histórico e cultural específico. O debate mostra aos alunos problemas sobre vários tópicos que podem parecer familiares para eles (“é assim que as coisas são”), mas também podem não ser. O exame mais profundo desses tópicos leva os alunos a uma nova familiarização com eles. Ira Shor descreve esse processo como “reexperimentando extraordinariamente o comum” (1980, p. 93). Por exemplo, o tópico do debate pode estar relacionado a:

- a) experiências pessoais dos estudantes (por exemplo, O estado proporciona oportunidades educacionais iguais a todos os estudantes);
- b) assuntos sociais em geral (por exemplo, A grande afluência de refugiados causa desemprego em um país);
- c) assuntos científicos (por exemplo, o mapeamento de DNA deve ser proibido);

De acordo com a taxonomia de Shor (1992), pode-se estabelecer as seguintes categorias de tópicos:

- a) questões *geradoras*, que resultam da vida cotidiana;

- b) questões *atuais*, que derivam da realidade;
- c) questões *acadêmicas*, relativas a várias ciências (SHOR, 1992, p. 55, 58, 73).

Além disso, poderíamos apoiar a ideia de que, por meio da troca de argumentos, todos os membros das equipes de debate e o público participam da codificação das informações que formam uma imagem ampliada do tópico examinado. Ao mesmo tempo, independentemente da posição que cada grupo apoie, os participantes e o público se envolvem com a decodificação do novo conhecimento adquirido pelo pensamento crítico e pela identificação com a argumentação oferecida (FORD, 2017, p. 3).

A isso se adiciona o fato de a controvérsia entre os participantes e o teste crítico mútuo de ideias contribuírem para uma conscientização mais eficiente (FREIRE, 2005, p. 15) de importantes ideias culturais e práticas sócio-políticas por meio, conforme for o caso, de intensa acusação. Nesse contexto, os participantes são frequentemente chamados a argumentar contra as convicções que compõem sua identidade individual. Nesse processo, a conscientização crítica é desenvolvida (FREIRE, 2005, p. 15) em associação com a concepção de decisões razoáveis e críticas, que podem levar a mudanças sociais e à formação de uma nova realidade social, econômica, política e cultural. Nesse novo contexto, as ações individuais podem ser redefinidas, cultivando a retórica e a pedagogia da esperança (FREIRE, 1998). Além disso, debater fornece aos participantes a possibilidade de resistência por meio do discurso a um *status quo* imposto como de refutação a estereótipos e modos de pensar dogmáticos. Por último, mas não menos importante, a participação em um debate pode revelar as relações de poder e domínio que estão relacionadas ao processo de argumentação como prática interativa na sala de aula, na família, no emprego, na política e em todos os aspectos da vida social.

Apesar do terreno comum que parece relacionar o debate à pedagogia crítica, seu caráter agonístico pode ser considerado um obstáculo ao seu uso na sala de aula. Seguindo a mesma linha de Theodor W. Adorno (1974), Colaguori (2012, p. vii) “incinera” o racionalismo cultural do *agon*, pois o correlaciona diretamente com o problema da dominação universal do capitalismo e da imposição de ‘verdades’, que reproduzem violência social e

injustiça. Ele não hesita em comparar o *agon* a uma ferramenta que pretende impor ideologias dominantes, reiterar a violência e a exclusão de vários grupos sociais e opiniões e, finalmente, reduzir a resistência crítica a patologias sócio-políticas análogas (COLAGUORI, 2012, p. XII).

Sob essa perspectiva, as habilidades argumentativas dos participantes são usadas para persuadir e/ou enganar o público apenas pela vitória de uma equipe sobre a outra, enquanto as opiniões trocadas são restritas a dois polos. Por outro lado, para a pedagogia crítica, o diálogo aberto é considerado a ferramenta pedagógica mais apropriada para a resolução de problemas, a deliberação de ações e a transformação de convicções profundamente enraizadas devido à sua essência polifônica. O confronto observado entre o diálogo e o debate reflete, como prática pedagógica, o conflito diacrônico entre retórica e dialética. Em contraste com a superioridade da dialética, que visa a alcançar a verdade cognitiva, a retórica sacrifica a verdade no altar da persuasão (HONNMAN, 2000, p. 223).

O conflito entre as opiniões opostas não termina nesse ponto. Pelo contrário, a eficiência do diálogo como prática pedagógica é questionada (ELLSWORTH, 1989, p. 298), bem como a consecução de importantes objetivos de comunicação. Sob esse ponto de vista, destaca-se que o diálogo deve ser examinado como uma prática situada⁶, formatada por vários parâmetros, tais como: quem, quando, onde e como/sob quais condições são conduzidas (BURBULES, 2000, p. 261-4).

Do mesmo modo, a limitação do espírito agonista dos estudantes é contestada. O agonismo, porém, é considerado um ativo inestimável para enfrentar o sistema burocrático inflexível com o qual eles terão que lidar em sua vida futura. Por exemplo, Bizzell mostra como é importante que os alunos não percam “o valor de desafiar, opor e resistir à interação de forças sociais, culturais e históricas que estruturam nossas vidas” (BIZZELL, 1992, p. 284).

O que foi mencionado até esse ponto revela não apenas a confrontação entre retórica e dialética, mas também entre debate e diálogo. O início deste conflito situa-se na era de Platão e em sua polêmica antirretórica, como é desenvolvida em *Górgias*, enquanto se torna óbvio na *Pedagogia do Oprimido*,

⁶ N.T.: Segundo o *New London Group*, prática situada é uma “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus antecedentes e experiências” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 85).

de Freire, onde o autor destaca mais uma vez que “esse encontro dialógico não pode ocorrer entre antagonistas” (FREIRE, 2000, p. 129, nota 5) que exibem “características opressoras” (FREIRE, 2000, p. 129). De fato, a retórica é condenada como um meio de manipulação e produção de fala vazia que visa à persuasão monológica e à opressão de objetos-receptores. Nesse caso, por meio da propaganda, um sujeito dominante sucede à chamada “invasão cultural” (FREIRE, 1974, p. 86) e à injustiça social.

Por outro lado, opiniões mais moderadas apoiam que a relação entre retórica e dialética é complementar. Honnmann (2000), baseado em Aristóteles, apoia a ideia de que há uma “base histórica do raciocínio dialético na aceitação de suas premissas pelo auditório e da justificativa dialética da retórica pela interação corretiva de pontos de vista opostos” (HONNMANN, 2000, p. 233).

Adotando a mesma postura, tentaremos revelar por que acreditamos que o debate seja útil para ser implementado entre outras práticas dialógicas no contexto da pedagogia crítica, para a formação de futuros cidadãos ativos. Nossa posição consiste em uma tentativa de relacionar o exame agonístico da realidade com uma tomada de decisão consciente e cooperativa.

3. Debate e cultivo da cidadania ativa

A formação de cidadãos ativos é uma necessidade e prioridade educacional. Como tal, está relacionada ao cultivo de indivíduos que, voluntária e independentemente da posse de posições de poder, no futuro, assumirão papéis e responsabilidades pela coformação da sociedade sociopolítica, cultural e de realidade ambiental em termos de justiça, equidade e liberdade.

O desenvolvimento da linguagem específica e a troca de argumentos relacionadas à perspectiva e visão do mundo por meio de formas colaborativas de libertação são pré-requisito para a manifestação de ações desejáveis na esfera pública. Para atingir esse objetivo como educadores, apoiamos a ideia de que devemos igualmente incentivar a participação dos alunos em formas de argumentação cooperativa e agonística, na tentativa de formar cidadãos que não se limitam a uma imposição superficial e estreita de ideias. Por outro lado, devemos promover a formação de estudantes que

lutam pelo exame agonístico de questões sociopolíticas emergentes e que se esforçam para garantir a “dialética do controle” (GIDDENS, 1979, p. 149) e a crítica à dominação por meio da análise e refutação do “discurso do poder” (GIDDENS, 1979, p. 92), quando ativado para legalizar os interesses parciais dos grupos hegemônicos (GIDDENS, 1979, p. 187).

Os princípios básicos da filosofia política de Hannah Arendt se tornarão a principal fonte argumentativa para apoiar nossa tese. A filósofa germano-americana parece abraçar a paideia retórica e reconciliar a liberação com o agonismo para alcançar um objetivo político maior e diacrônico: frustração ou mesmo a extinção do totalitarismo (ROBERTS-MILLER, 2002, p. 598). Para Arendt, a formação da consciência política dos cidadãos ativos é uma tentativa difícil, uma vez que surgem desafios importantes. Poderíamos nos referir ao apego persistente ao ego subjetivo que limita e inviabiliza o envolvimento em uma ação comumente delimitada, à relutância de muitos indivíduos em assumir responsabilidades por questões públicas, ou à sua assimilação pelo poder sistêmico existente. Como consequência de tudo isso, surgem passividade, complacência e indiferença em relação à formação da realidade. Todas essas posições, quando fortalecidas de maneira mais ou menos consciente, podem apoiar formas totalitárias de poder, uma vez que os indivíduos que adotam essas posições se recusam a participar ativamente e assumir responsabilidades – tanto no nível da fala quanto da ação – pela formação do contexto sociopolítico e cultural. Em particular, por causa do Holocausto, Hannah Arendt (1978, p. 4) ataca a facilidade não explicada com a qual centenas de pessoas sem tendências antisemitas trabalharam pelo genocídio dos judeus no contexto de seu dever burocrático ou para evitar pontos de conflito com seus superiores. Além disso, ela observa o perigo da exclusão de “ação espontânea ou realizações extraordinárias” (ARENDR, 1958, p. 40). Esse perigo é gerado pela legalização de numerosas regras e pelo poder político negativo de assimilação, que muitas vezes deriva do apego rígido a regras burocráticas e/ou da assimilação dos conselhos de cidadãos e da perda da dinâmica da ação (ARENDR, 1958, p. 219).

Nesses casos, Hannah Arendt, ao pagar o preço pela crítica que enfatiza uma contradição interna ao núcleo de sua teoria política (VILLA, 1996, p. 56), parece aceitar o espírito agonístico ou mesmo polêmico que está escondido sob uma controvérsia. Ela apoia a ideia de que a controvérsia garante o

espaço necessário de ação e fala como pré-requisito para o envolvimento na vida política e para a luta de cada forma de totalitarismo, apesar dos possíveis perigos que podem estar ocultos no processo de debate (LEDERMAN, 2014, p. 329). Contrariamente à ideia de que o debate pode advir de ambições pessoais ou representar equipes de elite, Arendt expressa sua aceitação dos oradores, pois devido à sua “paixão por ideias e política [...] [estão] dispostos a correr riscos” (ROBERTS-MILLER, 2002, p. 589), para apoiar sua ação pessoal por meio de seu discurso e por expressar abertamente à esfera pública suas ideias por meio do uso de argumentos sólidos. Como defensora da verdade, Arendt enfatiza o uso de argumentos factuais (ROBERTS-MILLER, 2002, p. 594), enquanto destaca o papel dos valores que devem permear a controvérsia, como, por exemplo, “o espírito de luta sem ódio e “sem espírito de vingança” em combinação com “indiferença às vantagens materiais” (ARENDR, 1972, p. 167). Sob essa perspectiva, a retórica, no contexto de um debate, pode efetivamente servir ao desenvolvimento da ação na esfera pública. Além disso, a controvérsia pode se tornar um escudo protetor contra ideias totalitárias devido à coragem de uma pessoa que eleva a voz para ser ouvida pelo sistema hegemônico.

Conclusões

Para concluir, o debate consiste em uma prática pedagógica multidinâmica. Parece que, dentro do processo de troca argumentativa de ideias, grandes quantidades de energia são armazenadas, capazes de reproduzir ou desconstruir as relações de poder que estão aparecendo na esfera sociopolítica pública. Sob essa perspectiva, poderíamos aceitar a ideia de que o debate, como o núcleo duro da paideia retórica, não tem apenas o caráter de um “jogo intelectual” (*jeu d’esprit*) (HUIZINGA, 1949, p. 51). Simultaneamente, consiste em uma práxis política, que pode ser implementada dentro da pedagogia crítica e da educação política, em geral, uma vez que oferece aos alunos a possibilidade de, devido à força de seu discurso, transcender a sala de aula e ser conduzido, como cidadão, à ação ativa para a formação de uma realidade diferente e desejável. Em outras palavras, apoiamos a ideia de uma relação direta entre debate e cidadania crítica que contribui para a formação de cidadãos que – entre outros – têm a

capacidade de avaliar razões a favor e contra várias práticas alternativas em relação a processos que exigem deliberação pública e decisões razoáveis (SIEGEL, 2010, p. 9).

Como consequência, a conscientização do poder do debate na educação política de jovens estudantes nos leva à conclusão de que a comunidade educacional deve estar extremamente atenta com relação aos termos de envolvimento nela, como educadores que a utilizam como ferramenta pedagógica ou como alunos que participam do processo de assumir o papel de orador ou outro papel público. Além disso, é importante notar que o envolvimento em um debate não equivale ao uso correto da linguagem durante seu processo. Consiste em uma postura de vida. Pressupõe a compreensão de que o debate não é a única forma de trocar argumentos dentro do contexto de fóruns comunitários deliberativos. É importante que os alunos percebam que pode haver mais de dois lados no que diz respeito ao exame dialógico de um tópico. Em outras palavras, o debate não deve ser equiparado à percepção de argumentação dos alunos como erística. Sua consideração não deve se limitar à invenção dos argumentos apropriados, independentemente de parâmetros éticos e regras de razão para a realização de poder, fama e autoridade. Durante a participação em um debate, os estudantes não são oponentes, mas cooperam com o exame agonístico da realidade que eles compartilham por meio de suas experiências. Além disso, apoiamos a ideia de que a participação em um debate pressupõe a familiarização prévia de estudantes e educadores com toda uma cultura argumentativa no contexto de discussões dialógicas, perguntas e respostas etc., onde respeito e aceitação de opiniões opostas são desenvolvidos. Além disso, o engajamento no debate pressupõe o ensino de elementos essenciais da teoria da argumentação, com relação à produção de argumentos sólidos, bem como à familiarização dos alunos com os padrões avaliativos de argumentos válidos. Além disso, a invenção e o uso de argumentos devem expressar as vozes autênticas dos alunos e não as ideias triviais que são transferidas ou impostas pelo professor especialista no contexto do processo de ensino. Por fim, não exageraríamos ao declarar que o engajamento no debate pressupõe a existência de um contrato não escrito devido ao qual os participantes estarão comprometidos com o uso de raciocínio e habilidades

linguísticas em termos de *ethos*, *logos* e *pathos*, uso esse destinado à melhoria contínua de si mesmos e do mundo.

Finalmente, apoiariamos a ideia de que essa aceitação não é contrária aos princípios teóricos básicos da pedagogia crítica. Freire destaca as implicações negativas de um diálogo, que é reduzido a “uma simples troca de ideias a ser ‘consumida’ pelos debatedores” (FREIRE, 2000, p. 89). Além disso, em *Pedagogia da Esperança*, ele lembra a imagem de um homem que diante de um grande auditório defendia sua opinião “... falando em voz alta e clara, seguro de si, proferindo seu discurso lúcido” (FREIRE, 1998, p. 18), baseando-se na força de sua retórica. Em outras palavras, Freire parece incorporar um poder latente à retórica, como Platão fez em Fedro, quando “é atrelado a um objetivo idealista e ética emancipatória que segue, na esteira da investigação dialógica [...] a natureza da alma” (CRICK, 2016, p. 217). O debate como um aspecto central da retórica fornece o espaço necessário para a formação de pessoas políticas e retóricas responsáveis. Está relacionado a indivíduos que não hesitarão em levantar suas vozes para apoiar os direitos e valores humanos essenciais naquele momento da vida, “quando for imperiosa uma verdadeira invectiva, quando houver uma necessidade absoluta de um profundo senso de justiça, denunciar, zombar, vituperar, atacar, atacar na linguagem mais forte possível”, como destaca o poeta servo-americano Charles Simic (TANNEN, 2009, p. 17).

Referências

ADORNO, Theodor L. W. **Minima Moralia**. Reflections on a Damaged Life. London: Verso Editions, 1974.

ANGELO, Thomas A.; CROSS, K. Patrícia. **Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

ARENDT, Hannah. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

ARENDT, Hannah. **Crises of the Republic: Lying in Politics, Civil Disobedience, on Violence, Thoughts on Politics and Revolution**. New York: Harcourt, 1972.

ARENDT, Hannah. **The Life of the Mind**. New York: Harcourt, 1978.

- BITZER, Lloyd F. The rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, n. 1, p. 1-14, 1968.
- BIZZELL, Patricia. **Academic Discourse and Critical Consciousness**. Pittsburgh: University of Pittsburg, 1992.
- BONIOLO, Giovanni. **The Art of Deliberation**. Democracy, Deliberation and the Life Sciences between History and Theory. Berlin: Springer, 2012.
- BUFFINGTON, Nancy; MONEYHUN, Clayde. A conversation with Gerald Graff and Ira Shor. **JAC - A Journal of Composition Theory**, v. 17, n. 1, p. 1-21, 1997.
- BURBULES, Nicholas C.; BERK, Rupert. Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. In: POPKEWITZ, Th. S.; FENDLER, L. (eds.). **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics**. New York: Routledge, 1999. p. 45-66.
- BURBULES, Nicholas C. The limits of dialogue as a critical pedagogy. In: TRIFONAS, P. P. (ed.). **Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory**. New York: Routledge Falmer, 2000. p. 251-273.
- BURKE, Michael. **Rhetorical Pedagogy: Shaping an Intellectually Critical Citizenry**. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2013.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 85, 1996.
- CHRISTIANSEN, Lois M.; ALDRIDGE, Jerry A. **Critical Pedagogy for Early Childhood and Elementary Educators**. Dordrecht: Springer, 2013.
- COLAGUORI, Claudio. **Agon Culture: Competition, Conflict and the Problem of Domination**. Whitby, Ontario: De Sitter Publications, 2012.
- CRAWFORD, Keith. Active citizenship and critical pedagogy. In: LOVAT, Terence; TOOMEY, Ron; CLEMENT, Neville (eds.). **International Research on Values Education and Student Wellbeing**. Dordrecht: Springer, 2010. p. 811-823.
- CRICK, Nathan. The rhetoric of hope: Integrating rhetorical practice into the pedagogy of Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. Especial, p. 213-242, 2016.
- DAQING, Wang. On the ancient Greek ἀγών. **Procedia**. Social and Behavioral Sciences, v. 2, p. 6905-6812, 2010.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: McMillan, 1916.
- DIOGENES Laertius. **Lives of the Eminent Philosophers**. Translation: Robert Drew Hicks. Cambridge: Harvard University Press, 1942.

EGGLEZOU, Fotini. Diachronic approach of the pedagogical dimension of controversy. In: CONFERENCE “MODERN PEDAGOGUE”, 4, 2018, Athens, **The Conference Proceedings [...]**, Athens, 2018. p. 402-410.

EDWARDS, Richard E. **Competitive Debate: The Official Guide**. New York: Penguin Group, 2008.

ELBOW, Peter. **Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297-324, 1989.

ERICKSON, Jon M.; MURPHY, James J.; ZEUSCHNER, Raymond Bud. **The Debater's Guide**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2003.

FONTANA, Benedetto; NEDERMAN, Cary J.; REMER, Gary (eds.). **Talking Democracy: Historical Perspectives on Rhetoric and Democracy**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2004.

FORD, Derek R. **Education and the Production of Space**. Political Pedagogy, Geography, and Urban Revolution. London: Routledge, 2017.

FREELEY, Austin J.; STEINBERG, David L. **Argumentation and Debate**. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009.

FREIRE, Paulo. **Education for Critical Consciousness**. London: Bloomsbury, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy in Process**. The Letters to Guinea-Bissau. New York: The Seabury Press, 1978.

FREIRE, Paulo. **The Politics of Education**. Culture, Power and Liberation. New York: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage**. Lanham, MD: Rowan & Littlefield, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Heart**. New York: Continuum, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Hope**. New York: Continuum, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Continuum, 2000.

FREIRE, Paulo. **Education for Critical Consciousness**. London: Continuum, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Central Problems in Social Theory**. Berkeley: University of California Press, 1979.

GIROUX, Henry A. **Pedagogy and the Politics of Hope**. Theory, Culture and Schooling. Colorado: Westview Press, 1997.

GIROUX, Henry A. Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 31-47, 2004.

HAWHEE, Debra. Agonism and Aretê. **Philosophy and Rhetoric**, v. 35, n. 3, p. 185-207, 2002.

HONNMANN, Hanns. Rhetoric and dialectic: some historical and legal perspectives. **Argumentation**, v. 14, p. 223-234, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. London: Routledge and Kegan Paul, 1949.

KINCHELOE, Joe L. **Critical Pedagogy Primer**. New York: Peter Lang, 2004.

LEDERMAN, Shmuel. Agonism and deliberation in Arendt. **Constellations**, v. 21, n. 3, p. 327-337, 2014.

MARROU, Henri Ireneé. **A History of Education in Antiquity**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1956.

McKERRROW, Raymie E. Critical rhetoric: Theory and praxis. **Communication Monographs**, v. 56, n. 2, p. 91-111, 1989.

McLAREN, Peter. **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education**. Boston: Allyn and Bacon, 2007.

McLAREN, Peter. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Re-thinking the political economy of critical education. In: GOUNARI, P.; GROLLIOS, G. (eds). **Critical Pedagogy: A Text Collection**. Athens: Gutenberg, 2010. p. 513-562.

MIELCZARSKI, Cyprian. The heritage of ancient Sophists and modern culture. Polskie Towarzystwo Retoryczne, s/d. Disponível em: <https://retoryka.edu.pl/en/the-heritage-of-ancient-sophists-and-modern-culture/>. Acesso em: 23 set. 2019.

OKAZAKI, Takayuki. Critical consciousness and critical language teaching. **Second Language Studies**, v. 23, n. 2, p. 174-202, 2005.

ONG, Walter J. **Orality and Literacy**. The Technologizing of the Word. London: Routledge, 2002.

PAUL, Richard W.; ELDER, Linda. **Critical Thinking**. Tools for Taking Charge of your Professional and Personal Life. New Jersey: Pearson Education, 2002.

PERELMAN, Chaïm. **The Realm of Rhetoric**. London: University of Notre Dame Press, 1982.

PLATO. **Gorgias**. Athens: Kaktos, 1993.

PLATO. **Phaedrus**. Thessaloniki: Zitros, 2006.

PORFILIO, Bradley J.; FORD, Derek R. Schools and/as barricades. An introduction. In: PORFILIO, B. J.; FORD, D. R. (eds.). **Leaders in Critical Pedagogy**. Narratives for Understanding and Solidarity. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. p. XV-XXV.

POULAKOS, John. **Sophistical Rhetoric in Classical Greece**. Columbia: University of South Carolina, 1995.

ROBERTS-MILLER, Patricia. Fighting without hatred. Hannah Arendt's agonistic rhetoric. **JAC - A Journal of Composition Theory**, v. 22, n. 3, p. 585-601, 2002.

SHOR, Ira. **Critical Teaching and Every Day Life**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

SHOR, Ira. **Empowering Educational Critical Teaching for Social Change**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SIEGEL, Harvey. How should we educate students whose cultures frown upon rational disputation? Cultural difference and the role of reason in multicultural democratic education. In: RALLEY, Y.; PREYER, G. (eds.). **Philosophy of Education in the Era of Globalization**. New York: Routledge 2010. p. 1-7.

TANNEN, Deborah. **The Argument Culture: Stopping America's War of Words**. New York: Random House Publishing Group, 1999.

TANNEN, Deborah. The roots of debate in education and the hope of dialogue. In: MILLER, R. E.; SPELLMEYER, K. (eds.). **The New Humanities Reader**. Boston; New York: Houghton Mifflin Company, 2006. p. 601-632.

TANNEN, Deborah. Taking a war of words too literally. In: GOSHGARIAN, G. (ed.). **Dialogues**. New York: Pearson Longman, 2009. p. 16-20.

TINDALE, Christopher W. **Acts of Arguing: A Rhetorical Model of Argument**. Albany: State University of New York Press, 1999.

THERIANOS, Kostas. Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι [Critical Pedagogy: What it is and what it is not]. **Κριτική Παιδαγωγική [Pedagogical Criticism]**, 2014. Disponível em: https://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html. Acesso em: 23 set. 2019.

TSIAMI, Danai. Paulo Freire, critical pedagogy and action research. Common problematic views. **Action Researcher in Education**, v. 4, p. 20-42, 2013.

VILLA, Dana. R. **Arendt and Heidegger**. The Fate of the Political. New Jersey: Princeton University Press, 1996.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

EGGLEZOU, Fotini. O debate no limiar da Pedagogia Crítica e da Paideia retórica: cultivando cidadãos ativos. Tradução: Ana Lúcia Magalhães. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 200-223, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2780>.

EID&A

Nº 20
v. 2

Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação

ISSN 2237-6984

Editores responsáveis:

Eduardo Lopes Piris

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Maurício Beck

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Rubens Damasceno-Morais

Editores fundadores:

Eduardo Lopes Piris

Moisés Olímpio-Ferreira