

Organização:
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Eduardo Lopes Piris

DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO:

FOTOGRAFIAS INTERDISCIPLINARES - VOL.2

Organização:
Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Eduardo Lopes Piris

DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO:

FOTOGRAFIAS INTERDISCIPLINARES - VOL.2

Ficha técnica

Título:

Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares – vol.2

Organização:

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Eduardo Lopes Piris

Conselho Editorial:

Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil)

Anabela Carvalho (Universidade do Minho, Portugal)

Fábio Elias Verdiani Tfouni (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)

Helson Flávio da Silva Sobrinho (Universidade Federal de Alagoas, Brasil)

Melliandro Mendes Galinari (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)

Rubens Damasceno-Morais (Universidade Federal de Goiás, Brasil)

Soraya Maria Romano Pacífico (Universidade de São Paulo, Brasil)

Capa:

Grácio Editor

Coordenação editorial:

Mafalda Lalanda

Design gráfico:

Grácio Editor

1ª edição: outubro de 2018 (formato digital)

ISBN: 978-989-54215-6-5

© Grácio Editor

Travessa da Vila União, 16, 7.º drt

3030-217 COIMBRA

Telef.: 239 084 370

e-mail: editor@ruigracio.com

sítio: www.ruigracio.com

Reservados todos os direitos

Sumário

Apresentação.....7

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Eduardo Lopes Piris

***Licenciaturas: espaço privilegiado de (re)produção
e transformação dos discursos sobre o docente e a docência.....13***

Dirce Jaeger

***A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares:
o caso do ENEM31***

Luciano Novaes Vidon

Argumentação na escola: leituras dialógicas da mídia política45

Maria de Fátima Almeida

Manassés Moraes Xavier

***Desenvolver a competência argumentativa na escola:
um desafio para o professor de língua portuguesa63***

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Emilly Silva dos Santos

***A argumentação em sala de aula: a ilustração
como estratégia argumentativa no debate regrado81***

Nadja Souza Ribeiro

***Ensino de língua e livro didático: a objetivação do sujeito
e a objetificação da língua97***

Soraya Maria Romano Pacífico

***Ecologia e Língua Portuguesa:
constituição de discursos, de sujeitos.....113***

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto

Amanda Matos Santos

<i>Cognição, argumentação e discurso</i>	133
---	------------

Renata Palumbo

<i>A filosofia do ato responsável como fundamento retórico-argumentativo: um caminho possível.....</i>	153
---	------------

Lucas Nascimento

<i>O estatuto argumentativo das não coincidências do dizer.....</i>	173
--	------------

Mariza Angélica Paiva Brito

Carlos Eduardo Silva Pinheiro

<i>Discurso e argumentação: trabalho, ideologia e discriminação da mulher</i>	189
--	------------

Andréa Moraes

Belmira Magalhães

<i>O silenciamento da reforma agrária e a argumentação no discurso do agronegócio</i>	203
--	------------

Sóstenes Ericson Vicente da Silva

<i>Entre a notícia e o comentário: a subjetividade no discurso jornalístico.....</i>	219
---	------------

Mercia Pimentel

Rossana Gaia

APRESENTAÇÃO

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe

Eduardo Lopes Piris

Universidade Estadual de Santa Cruz

Este volume 2 de *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares* é resultado do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr), realizado, em junho de 2016, na Universidade Federal de Sergipe, com apoio financeiro da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Este volume reúne trabalhos apresentados nos simpósios temáticos do III SEDiAr e selecionados por sua comissão científica, a partir dos textos publicados nos Anais do evento, para publicação de uma versão revisada e ampliada.

Como no volume 1, os trabalhos aqui publicados revelam a pluralidade epistemológica das abordagens teórico-metodológicas e proporcionam ao leitor uma gama de perspectivas originais que instigam e conclamam o debate sobre discurso e argumentação, revelando as fotografias interdisciplinares atualmente em curso no Brasil. Os textos reunidos exploram os fenômenos argumentativos a partir de diferentes perspectivas teóricas, revelando um quadro múltiplo de propostas para a interface entre discurso e argumentação. Desse modo, apresentamos os trabalhos que integram a presente publicação.

Em particular, neste volume, encontra-se uma concentração de estudos relativos ao ensino da argumentação. Em um momento de crise social como a que vem passando o Brasil, abrir espaço para pensar em alternativas para haver constituição de práticas sociais e democráticas de uso da linguagem parece ser algo imprescindível.

Com Breton (2005), observa-se que as três habilidades consideradas necessárias para argumentar em situações difíceis – a objetivação que

pode colaborar com a redução da violência, a escuta que possibilita compreender melhor os pontos de vista alheios e a afirmação argumentada do próprio posicionamento – estão sendo contempladas nos trabalhos encontrados neste volume, com o acréscimo de uma outra: a assunção de que o professor é um trabalhador social que “[...] não pode ser homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos” (FREIRE, 2016 [1979], p. 63).

No primeiro texto desta obra, “Licenciaturas: espaço privilegiado de (re)produção e transformação dos discursos sobre o docente e a docência”, Dirce Jaeger defende a ideia de que preparar para o ensino é também preparar para o exercício político da docência no âmbito da formação social vigente, o que nos exige uma leitura política do fazer discursivo docente no âmbito da formação de professores. Nessa problemática, a autora mobiliza o quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso pecheuxtiana e os postulados de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, para apresentar uma reflexão acerca dos discursos de dom e de missão da profissão docente, que foram produzidos na Igreja e passaram a circular na Escola, bem como o discurso de sobrevalorização do professor-pesquisador frente ao professor-docente, naturalizado nos cursos de Licenciaturas.

Na sequência, Luciano Novaes Vidon, em “A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM”, propõe uma reflexão acerca das proposições de base contidas nos manuais de redação produzidos em 1978 – período em que, por meio de Decreto, as universidades federais brasileiras começaram a exigir, em seus exames vestibulares, a questão de redação em língua portuguesa – e as formulações presentes no *Guia de Redação do Enem*.

O terceiro texto que compõe esta obra é mais um exemplo bem produtivo da interface entre a argumentação e a análise dialógica do discurso. Assim, em “Argumentação na escola: leituras dialógicas da mídia política”, Maria de Fátima Almeida e Manassés Moraes Xavier articulam a concepção dialógica da linguagem e a argumentação, para apresentar o projeto de leitura da mídia política nas eleições presidenciais de 2014, ação extensionista realizada na Universidade Federal de Campina Grande.

Em “Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desa-

“fio para o professor de língua portuguesa”, Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Emilly Silva dos Santos, numa perspectiva interdisciplinar, mobilizam conhecimentos específicos sobre linguagem e organização do pensamento, para discutir as implicações do uso dos recursos linguístico-discursivos e retóricos no processo de ensino e aprendizagem da argumentação nas salas de aula da educação básica. Assim, discorrem sobre os conceitos de capacidades e competências, definindo o conceito de competência argumentativa, bem como oferecem bases para uma proposta de aprendizagem integrada e analisam um conjunto de atividades voltadas ao ensino da argumentação, em uma escola pública da Bahia.

Ainda na temática do ensino de argumentação na escola, o texto apresentado por Nadja Souza Ribeiro, “A argumentação em sala de aula: a ilustração como estratégia argumentativa no debate regrado”, discute o desenvolvimento da capacidade argumentativa por meio de atividades planejadas a partir do gênero oral debate regrado. Ao articular os mecanismos cognitivo-discursivos próprios ao exercício do pensamento reflexivo e as técnicas argumentativas descritas no *Tratado da Argumentação*, a autora analisa a produção argumentativa dos estudantes durante o debate regrado, focalizando o uso do argumento por ilustração, além de outras estratégias argumentativas.

No capítulo “Ensino de língua e livro didático: a objetivação do sujeito e a objetificação da língua”, Soraya Maria Romano Pacífico, partindo das conclusões dos trabalhos orientados no Mestrado em Educação, observa que as atividades do livro didático parecem favorecer o ensino da argumentação, mas silenciam as vozes das(os) estudantes ao apresentar o discurso jornalístico como um modelo do que seja argumentar. Assim, a autora conduz sua reflexão acerca das metodologias de ensino que constituem o discurso do livro didático de língua portuguesa do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, analisando duas obras aprovadas pelo *Programa Nacional do Livro Didático*.

Também discutem o livro didático de Língua Portuguesa Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto e Amanda Matos Santos em seu capítulo intitulado “Ecologia e Língua Portuguesa: constituição de discursos, de sujeitos”. Para as autoras, o LD constitui um dos instrumentos em que determinadas verdades são circuladas, sob a chancela do Ministério da Educação (MEC), uma instituição de poder. Por essa razão, jus-

tificam a relevância de analisar os discursos sobre o meio ambiente que atravessam a sala de aula, por meio do livro didático, pois seus resultados sugerem que o LD perpetua a ‘culpabilidade’ humana e abstém o Estado das suas responsabilidades ambientais.

Por sua vez, Renata Palumbo, em “Cognição, argumentação e discurso”, apresenta conceitos centrais da Teoria da Mesclagem Conceptual (TMC) de Fauconnier e Turner e seus desdobramentos voltados para a construção de ideias, relacionando esses estudos às pesquisas sobre argumentação, recorrendo aos aportes de autores como Perelman e Olbrechts-Tyteca, Plantin e Meyer. Segundo a autora, agir do ponto de vista argumentativo corresponde a uma resposta daquilo que se compreendeu acerca de dada interação por meio de mesclas das informações disponíveis, o que pode ser observado por meio de análises que faz de anúncios publicitários e de campanhas eleitorais.

Em “A filosofia do ato responsável como fundamento retórico-argumentativo: um caminho possível”, Lucas Nascimento apresenta um ensaio em que propõe as bases filosóficas de uma análise dialógica da argumentação, ou seja, um estudo retórico-argumentativo sob a perspectiva bakhtiniana. Constrói seu texto, articulando conceitos postulados em *Para uma filosofia do ato responsável* (1920-24) e no *Tratado da Argumentação*, além de outros aportes teóricos, e, ao final, procede uma breve análise do discurso da então Presidenta Dilma Rousseff.

Na sequência, o texto “O estatuto argumentativo das não coincidências do dizer”, de Mariza Angélica Paiva Brito e Carlos Eduardo Silva Pinheiro, situa um trabalho no quadro teórico da Linguística Textual, para, então, compreender a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca como uma abordagem discursiva da argumentação fundamentada na concepção sociointeracional da linguagem, compreendida pela interação entre os interlocutores no processo de textualização, ou seja, um empreendimento enunciativo que busca convencer o outro a aceitar a tese proposta valendo-se de estratégias diversas. Nessa perspectiva, os autores tratam das estratégias argumentativas elaboradas com o uso de marcas de heterogeneidade mostrada, especificamente de não coincidências do dizer, tal como formulada por Authier-Revuz, procedendo à análise de dez artigos de popularização da ciência publicados pela revista *Nova Escola* no ano de 2014.

Em “O silenciamento da reforma agrária e a argumentação no discurso do agronegócio”, Sóstenes Ericson Vicente da Silva investiga a relação entre o silenciamento da Reforma Agrária e a argumentação no discurso do agronegócio, focalizando o primeiro mandato do governo Dilma (2011-2014). Assume a teoria materialista do discurso inaugurada por Pêcheux, para apreender o processo argumentativo constitutivo da proposta de desenvolvimento agrário.

Por fim, em seu capítulo “Entre a notícia e o comentário: a subjetividade no discurso jornalístico”, Mercia Pimentel e Rossana Gaia questionam a neutralidade jornalística nas chamadas de notícias sobre os protestos contra a reorganização das escolas públicas de São Paulo, em 2015, analisando – com base em Pêcheux – sequências discursivas extraídas das falas dos âncoras do jornalismo televisivo brasileiro sobre esse processo de reorganização escolar. As autoras mostram como é construída a simbiose entre informação e opinião presente nas chamadas noticiosas, de modo a sustentar o posicionamento do sujeito jornalista conforme delineamento ideológico dos grupos de poder.

Esperamos, portanto, que o volume 2 deste *Discurso e Argumentação – fotografias interdisciplinares* também possa ter dado uma mostra do momento atual em que se encontram os estudos sobre argumentação e discurso que têm sido realizados no Brasil, bem como possa suscitar interlocuções e frutificar reflexões nesse vasto e interdisciplinar campo de investigações da argumentação.

Referências

- BRETON, Philippe. **Argumentar em situações difíceis**. Barueri: Manole, 2005.
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2016 [1979].

15 de outubro de 2018

LICENCIATURAS: ESPAÇO PRIVILEGIADO DE (RE)PRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE O DOCENTE E A DOCÊNCIA

Dirce Jaeger

Universidade de Pernambuco

Introdução

Não é comum que a academia coloque “sob suspeita” seus próprios discursos ou que se proponha a problematizar e desnaturalizar os saberes que produz, muito menos aqueles que nela são reproduzidos. Entretanto, esta deveria ser uma prática cotidiana e bem aceita no meio daqueles que pensam diuturnamente as principais questões que mobilizam as ciências, as sociedades e as mentes humanas, enquanto apontam soluções e encaminhamentos para os problemas, a saber, os professores¹ e a comunidade acadêmica.

A Análise do Discurso, através de seu dispositivo teórico e analítico, constitui importante instrumento de análise e autoanálise discursiva. A partir deste ponto, mobilizo alguns dos princípios da Análise do Discurso pecheuxtiana para “ousar pensar” a prática discursiva dos professores universitários envolvidos no processo de formação de professores de educação básica para as escolas brasileiras, as chamadas licenciaturas, bem como amplio a discussão para dentro do terreno do materialismo histórico na perspectiva de Althusser e seus *Aparelhos Ideológicos de Estado* em um esforço de re-estabelecer uma leitura política do fazer discursivo docente no âmbito da formação de professores.

Empiricamente, deparamo-nos com um cenário pouco animador no tocante às licenciaturas e seu *status* dentre as demais carreiras profissionais: vagas ociosas nos cursos de formação de professores; desprestígio da profissão docente entre os jovens; êxodo docente para outras

¹ No âmbito desta abordagem, as palavras professor(es), docente(s), pesquisador(es) não funcionam como substantivos masculinos, antes, *sempre* referirão, simultaneamente, à professora(s)/professor(es); a(s) docente(s)/ o(s) docente(s), pesquisadora(s)/pesquisador(es).

áreas profissionais; escassez de professores em certas áreas do conhecimento; desvalorização da carreira docente medida pelos baixos salários e as precárias condições de trabalho, sobretudo na rede pública de ensino brasileira. E mais pontualmente: um visível desinteresse dos egressos das licenciaturas pela atuação docente no ensino básico, aliado à preferência de muitos destes² por seguir a carreira acadêmica (mestrado, doutorado) com vistas à docência universitária.

A propósito do perfil do público que ingressa/egressa nas/das licenciaturas nas faculdades brasileiras, reproduzo um trecho de uma reveladora investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas que tratou de analisar a *atratividade da carreira docente* entre os egressos do ensino médio em escolas públicas e privadas do país:

No Brasil, tem se observado uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Mec) mostram a queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve a redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E, o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008), são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, e têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo back-

² Dado empírico baseado em minha própria observação: por vários motivos, os “melhores cérebros” das licenciaturas (cada vez mais) raramente saem da faculdade para as salas de aula do ensino básico brasileiro.

ground cultural dos estudantes (ALMEIDA; NUNES; TARTUCE, 2009, p. 14-15).

Importante pontuar que os objetos de análise não são as escolhas profissionais dos vestibulandos ou dos egressos das licenciaturas. O olhar analítico quer sugerir que há movimentos da ordem do discurso, ainda pouco considerados, que funcionam na base de constituição de sentidos para o ser-professor e a docência; que se acham implicados na constituição de imagens relativas ao *status* da profissão docente e reverberam sobre as condições materiais de trabalho e renda dos professores. Discursos que, quando somados ao contexto descrito na última citação, devem ser revisitados em seus efeitos de sentido para o *ser-professor* e a docência.

1. Profissão docente, dom e missão

Para que adentremos no terreno discursivo objeto desta abordagem, mobilizo a emblemática fala do jornalista Alexandre Garcia que foi ao ar no programa *Bom Dia Brasil* (Rede Globo de televisão) do dia 6 de agosto de 2014. Na ocasião, Garcia criticava uma prefeitura que lançara um edital de concurso para professores da rede municipal com uma oferta de salários considerados muito baixos. A (breve) análise dos discursos que se encontram em funcionamento no *corpus* servirá como introdução às questões fundamentais que aqui se promovem: que tratamento recebem as projeções imaginárias sobre o *ser-professor* no âmbito das licenciaturas? E mais: como a academia interpreta e avalia seu papel na produção/reprodução/transformação de sentidos para o professor e a docência no âmbito da formação social vigente?

Para tanto, os gestos de interpretação se desenvolvem a partir de alguns pressupostos teóricos, os quais embasam os sentidos de língua, discurso e ideologia³; tanto quanto aqueles que sugerem movimentos de (re)produção de saberes no interior do funcionamento da formação social capitalista: formação ideológica dominante, caracterizada pelo con-

³ Para a Análise do Discurso pecheuxtiana, a *língua*, em sua natureza linguístico-histórica, constitui a materialidade do discurso. O *discurso*, por sua vez, enquanto efeito de sentidos entre locutores, constitui a materialidade da ideologia (ORLANDI, 2005)

flito (de interesses) das classes sociais na organização e usufruto do trabalho, dos lucros, tecnologias e bens. Outrossim, as reflexões mobilizam a noção de Aparelhos Ideológicos de Althusser, o qual sugere que a reprodução dos meios de produção capitalista se processaria mediante a articulação de duas instâncias fundamentais, a saber, os Aparelhos Repressivos de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado. O primeiro reúne as instâncias repressoras e punitivas do Estado, enquanto os Aparelhos Ideológicos apresentar-se-iam como uma dispersão de instâncias encarregadas da produção material e da reprodução da força de trabalho da formação social capitalista: igrejas, partidos, sindicatos, famílias, escolas, mídia, cultura, etc. (ALTHUSSER, 2007).

Neste sentido, quando o sujeito empírico Alexandre Garcia/Rede Globo expressa “sua opinião” atualiza, sem que tenha necessariamente consciência disto, memórias e discursos já naturalizados e cristalizados em nossa memória coletiva, para fazer uso de um termo amplamente popularizado. Entretanto, o que se propõe é que se problematize, precisamente, a naturalização destes discursos e seus espaços de reprodução. E mais especificamente, a naturalização que se dá nos *loci* de (re)produção de discursos sobre a docência, reconhecidos como espaços de formação de professores para o ensino básico: as licenciaturas.

A fala do jornalista da Rede Globo, de onde emergem as sequências analisadas, consiste no seguinte conjunto de sequências:

Será que eles sabem que professor é um dom; é uma vocação? A pessoa nasce professor. E não tem que se envergonhar, a não ser com o salário. Talvez por isso, nesta quarta-feira vi no jornal alguém que se identifica como “pedagoga”, isto é, formada em pedagogia. Não é professora. Outra se diz “educadora”. Educadora é a mãe, é o pai. Professor é professor, o que ensina. O médico é médico porque teve professores. O engenheiro, porque teve professores. Professor é qualidade, não é apenas salário.

O prefeito, os vereadores, que oferecem pouco ao professor, talvez não tenham tido professores dedicados. Pagam abaixo do mínimo porque não podem pagar pior para o setor mais importante do município, que é o ensino. Que deveria ter o maior salário.

O vereador pode até fazer leis, mas não faz um país com saber, com conhecimento, com futuro. Isso é o professor que faz. O professor é o construtor do país, do futuro, precisa de salário que lhe

dê tranquilidade para viver e lecionar preparado, para que possa se vestir dignamente, à altura da nobreza da profissão.

Aliás, qual seria a mais nobre das profissões? A do advogado, que não deixa o inocente ser condenado? A do engenheiro, que não deixa o viaduto cair? A do médico, que não deixa o paciente morrer? Ou a do professor, que não deixa definhar o futuro? Professor é mais que vereador, que prefeito, que não lhe pagam, porque nem é profissão, é missão.”⁴

Do conjunto dos enunciados que constituem a fala do jornalista é possível extrair as seguintes construções parafrásticas para o *ser professor*:

“um dom”

“uma vocação”

“nasce professor”

“o que ensina”

“é missão”

“é qualidade”

“não é apenas salário”

“o que faz um país com saber, com conhecimento, com futuro”

“construtor do país, do futuro”

“a mais nobre das profissões”

“nem é profissão”

“é mais que vereador, que prefeito”

As memórias acionadas em cada uma das sequências atualizam saberes aparentemente conflitantes, até mesmo antagônicos, como o que sintetiza, emblematicamente, a sequência: “[...] [professor] nem é profissão, é missão.”

Semelhantes efeitos de sentido são produzidos no âmbito do *corpus* da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, já anteriormente citada, que tem por título “Atratividade da carreira docente no Brasil” (2009). O levantamento recolhe um conjunto de percepções de alunos concluintes do ensino médio brasileiro sobre o “ser-professor”, de onde transcrevo algumas que “dialogam” com a fala de Garcia:

“Ser professor, além de uma **profissão** assim... é uma, é um dom assim, uma pessoa, um professor, assim, tem que ter o **dom**, tem

⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/08/professor-nao-e-profissao-e-missao-afirma-alexandre-garcia.html>

que gostar, tem que ser uma **pessoa** iluminada mesmo, para poder estar ensinando, passando aquilo que ele gosta [...].” (Ana, escola particular, Curitiba)

“Eu acho que o que incentiva é o **amor à profissão**, a vontade de fazer isso, mas, principalmente, para o professor, só tem o que te leva para baixo, e o que incentiva é você ver, tiro isso por mim, quando você está vendo uma criança com dificuldade, você quer ajudar ela nem que seja com uma letra, mas quando você vê aquela criança aprendendo por ti, isso é maravilhoso, **isso te preenche**, entendeu?” (Vivian, escola pública, Manaus)

“E uma **profissão** que você tem que gostar muito do que você faz, você tem que ir ser professor sem **nenhum tipo de interesse financeiro**, **simplesmente amar** aquilo que você faz.” (Betina, escola particular, Campo Grande)

“Eu quero ser professor. O povo:” ‘ah! Vai ganhar mal, vai ser pobre vai...’ Então, acho se você fizer bem o que está fazendo e gostar do que está fazendo, você vai ser realizada, **não a questão de dinheiro**, mas a questão de por dentro mesmo, **pra você ser feliz**, você não precisa ser rico... Então, você sendo **realizado profissionalmente**, você vai tá sendo realizado na sua vida toda, tanto pessoal quanto financeira” (João, escola particular, Feira de Santana)

“E também eu acho que ser professor é um dom. Você trabalha feliz independente se ganha mal ou se ganha bem” (Anderson, escola pública, Joinville).

(ALMEIDA; NUNES; TARTUCE, 2009, p. 40-41, grifos meus)

Buscando dar maior visibilidade aos discursos que se acham em funcionamento na materialidade discursiva e seus efeitos de anacronismo e contradição, reproduzo aqui um quadro esquemático contendo memórias e saberes associados aos três âmbitos que predominam nos recortes selecionados. Para tanto, as imagens foram agrupadas em torno de três principais conjuntos de discursos, a saber, aquele que trata de relacionar a docência a um dom (inato); outro que a reconhece como missão (sacerdócio) e um terceiro que a situa no espaço das profissões. Vejamos o que caracteriza, em termos amplos, cada uma destas esferas discursivas:

DOM	MISSÃO	PROFISSÃO
INATO	SACERDÓCIO	FORMAÇÃO
“presente de Deus”	“chamado de Deus”	_____
Divino	Divino/altruísta	Escolha
Capacidade/talento	Tarefa delegada	Instrumentalização
Dom gratuito	Tarefa cumprida	Capacitação
Gratidão	Gratidão	Resultados
Salário (?)	Salário (?)	Salário

Os referidos anacronismo e antagonismo se devem aos conflitos de imagens que se encontram em funcionamento: abnegação altruísta X recompensa salarial; chamado divino X escolha profissional; dentre outras polarizações possíveis. Entretanto, o efeito anacrônico e conflitante das imagens contidas nos diferentes discursos sobre o professor começa a dissipar-se à medida que nos propomos a uma retrospectiva histórico-ideológica das projeções imaginárias⁵ que regula(ram) o fazer docente do professor ao longo da história das sociedades: Grécia, Roma, modelos feudais, republicanos, democratas, neoliberais, ... Em comum, formações sociais baseadas em relações (conflitantes) de classes e em modelos de distribuição desigual de riquezas e poderes. Em outras palavras, em comum, as reapresentações/atualizações do modo de acumulação capitalista, independentemente do nome que receba.

Que relação, portanto, guardariam entre si os referidos discursos sobre o professor, o *modus operandi* capitalista e as práticas discursivas docentes no âmbito da formação de professores? Dentre as sinapses possíveis, escolho aquelas que apontam para o papel dos discursos na produção e reprodução do modo capitalista de produção. Adesão que se daria nos moldes propostos por Pêcheux & Fuchs (2010):

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no

⁵ Imagens que aparecem ao sujeito como puro “já-ditos”, cuja origem e fonte não se mostram de todo acessíveis ao sujeito, mas encontram-se relacionados “a lugares determinados na estrutura de uma formação social, e as relações de força entre estes lugares sociais encontram-se representadas por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o locutor e o interlocutor atribuem a si e ao outro” (GRIGOLETTO, 2005, p. 121-122)

que se convencionou chamar *interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito, como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, *a ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas) (2010, p. 162, grifos dos autores).

O modo de produção capitalista requer, dentre outros fatores que aqui não serão discutidos, que lhe sejam garantidos os meios de reprodução. Para Althusser (2007), são os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) a instância ideológica de produção/reprodução, tanto quanto de transformação, do modo capitalista de produção. Nas sociedades em que a instância religiosa mantinha uma simbiótica relação com o poder político, era a Igreja o principal AIE. Cabia à Igreja medieval, de modo especial, o estratégico papel de mediação entre a Família e os interesses do Estado. Mediação materializada no protagonismo da Igreja nos assuntos educacionais, espirituais, sociais, culturais e político-econômicos. Papel que, paulatinamente, passa às mãos da Escola, como descreve Althusser (2010, p. 119):

Não foi por acaso que toda a luta ideológica, desde o século XVI até o século XVIII, a partir dos primeiros choques da Reforma, *concentrou-se* numa luta anticlerical e antirreligiosa; isso se deu precisamente em função da posição dominante do Aparelho Ideológico de Estado Religioso. O principal objetivo e o principal resultado da Revolução Francesa não consistiram simplesmente em transferir o poder estatal da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial, romper em parte o antigo Aparelho Repressivo de Estado e substituí-lo por um novo [...], mas também combater o Aparelho Ideológico de Estado número um: a Igreja (2010, p. 119).

Deparamo-nos, portanto, com a transposição de funções e discursos do fazer da Igreja para o emergente Aparelho Ideológico Escolar. Este, além de ocupar-se das demandas do Estado no tocante à reprodução da força de trabalho e à intermediação entre a Família e o Estado, incorpora a seus saberes os sentidos da docência como *dom, vocação e missão*; próprios do fazer religioso. Sentidos que, quando olhados em seu fazer ideo-

lógico, ajudam a explicar a “alienação constitutiva” do professor em relação ao viés político do fazer docente e um certo retardo na constituição de uma identidade de classe, esta última entendida nos moldes de uma *classe para si*, não de uma classe criada pelo capital, a que Marx chama de *classe em si*. Para estabelecer uma distinção entre elas, recorro às próprias palavras do autor de *A miséria da filosofia*: “As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta, [...], essa massa reúne-se, constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe.” (MARX, 2003, p. 151). Ao que complementa Lenine: “para que a *classe em si* se converta em *classe para si*, é necessário, portanto, um longo processo de esclarecimento, em que os teóricos e as próprias peripécias da luta desempenham uma amplíssima função” (apud PONCE, 2010, p. 36).

2. Docência, Aparelho Ideológico Escolar e discursos acadêmicos

Portanto, sugiro que os discursos da docência como *dom* e *missão*, quando desvinculados de sua historicidade ideológica, contribuem para a dissimulação da imprescindibilidade do fazer docente na garantia dos meios materiais e humanos de (re)produção dos *modus operandi* da formação social vigente, enquanto a não-percepção (ou o esquecimento ideológico) do protagonismo docente no âmbito dos Aparelhos Ideológicos da formação social capitalista retarda e dissimula a formação de uma *classe para si* e abre espaço para a reprodução de discursos de desvalorização da docência e do docente, ainda que transmutados em discursos de valorização docente.

Os discursos sobre a docência como *dom*, *vocação* e *missão* – e como *profissão* –, aproximam nossa discussão do campo das reflexões sobre valor, trabalho e mercadoria propostas por Marx em *O Capital*, bem como apontam para as reflexões trazidas por Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado* sobre o papel da Escola no interior destas instâncias ideológicas. Incorporar, portanto, aspectos teóricos e analíticos que

nos permitam falar em luta de classes, trabalho, ideologia e discursos sobre a docência não me parece uma opção. Torna-se imprescindível.

Como principal Aparelho Ideológico da formação social capitalista (ALTHUSSER, 2007, 2010), cabe à Escola suprir as diversas instituições/instâncias públicas e privadas com os quadros necessários ao (bom) funcionamento da formação social, o que inclui, voltando a Althusser, a formação “dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão [...] e os profissionais da ideologia [...]” (ALTHUSSER, 2010, p. 122). Papel político dissimulado, em boa medida, pelos efeitos de sentido dos discursos da docência como dom, missão, abnegação e sacrifício altruísta. Temos refletido sobre isso em nossos cursos de formação de professores? Preparar para o *ensino* é também preparar para o exercício político da docência no âmbito da formação social vigente. Compreender o efeito dissimulador dos naturalizados discursos sobre a docência é parte importante desta abordagem. Portanto, voltemos ao esforço de contextualização político-ideológica da docência no âmbito da formação social capitalista.

A laicização da escola⁶ não acarretou a anulação dos discursos do dom e da vocação. Antes, reorientou o dom e a vocação docentes para o serviço fiel ao poder e aos novos ideais de cidadão e de sociedade, do que se depreende que Deus e o Estado exigem basicamente a mesma dedicação e serviço. Althusser (2006, p. 78) sugere que estas mudanças afetaram sobretudo a relação Família-Igreja-Estado, a qual teria sido substituída, após o advento da burguesia, pela nova configuração Família-Escola-Estado. Segundo o autor, é a Escola que passa a intermediar as relações entre a Família e as ordens/necessidades do Estado. Cabe à Escola, juntamente com os demais Aparelhos Ideológicos, fazer com que as famílias saibam o *tipo de pessoa/cidadão/profissional* que precisa ser “fornecido à sociedade”. Entretanto, as imagens sobre o docente, oriundas dos séculos de trabalho escolar da Igreja, não se desfizeram.

O Aparelho Ideológico Escolar, como sugere a tese althusseriana, substitui o antigo Aparelho de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Ou seja, a Escola dá continuidade às funções da Igreja na Educação, o que implica a continuidade de uma postura subserviente à autoridade

⁶ Fenômeno observado, sobretudo, a partir das mudanças promovidas pela Revolução Francesa.

(religiosa ou laica) e o exercício das práticas cristãs⁷. Assegura-se a vitalidade do dom e da missão como padrão esperado de conduta docente e a Educação como meio de provisão da sociedade do tipo de pessoa e profissional que atenda às demandas do seu tempo. Está assegurado, em outras palavras, o modo de acumulação próprio do capitalismo.

O discurso da profissão (como o compreendemos contemporaneamente) representa uma incorporação tardia, muito embora o salário dado aos professores nas antigas sociedades grega e romana os tenha afiliado laboralmente à classe daqueles que não poderiam dedicar-se ao *ócio digno*⁸. Entretanto, esta imagem não acarreta a substituição dos discursos do dom e da vocação, antes, soma-se a eles criando um espaço de *aparente conflito e contradição* no interior da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

Althusser, ao reler Marx, afirma que: “Toda formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção” (ALTHUSSER, 2007, p. 54). E por condições de sua reprodução, continua Althusser, entenda-se a reprodução das forças produtivas, bem como das relações de produção existentes. O que equivale a dizer que toda formação social necessita reproduzir os meios de produção tanto quanto as forças produtivas responsáveis pelas condições materiais de produção. Reprodução esta que não mais se dá no interior da fábrica:

[...] mas não é ao nível da empresa que a reprodução das condições materiais da produção pode ser pensada; pois não é neste nível que ela existe em suas condições reais. O que acontece ao

⁷ Nesse sentido, emblemático vem a ser o escrito de Lutero, intitulado *Sermão para que se enviem as crianças às escolas* (1530): “Sustento que a autoridade é responsável por obrigar os súditos a que mandem os filhos à escola. Pois está indubitavelmente obrigada a conservar os cargos e empregos antes mencionados, para que haja pregadores, jurisconsultos, párocos, escrivães, médicos e professores, pois não podemos prescindir deles. Se a autoridade pode obrigar os súditos que sejam capazes, em tempo de guerra, a manejar o mosquete e a lança, a assaltar muralhas e fazer coisas semelhantes, com muito mais razão pode e deve obrigar os súditos a mandar os filhos às escolas, porque nas escolas se sustenta a mais dura guerra com o temível demônio” (apud GALLO, 1998, p. 6-7).

⁸ [...] na sociedade escravagista grega, o chamado *ócio digno* significava a possibilidade de gozar do tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência. O que não se confunde com “fazer nada”, mas sim refere-se ao ocupar-se com as funções nobres de pensar, governar, guerrear. Não por acaso, a palavra grega para escola (*scholé*) significava inicialmente ‘o lugar do ócio’ (ARANHA, 2010, p. 62, grifos da autora).

nível da empresa é um efeito, que dá apenas a ideia da necessidade da reprodução, mas que não permite absolutamente pensar suas condições e seus mecanismos (ALTHUSSER, 2007, p. 55).

Em primeira instância, continua o teórico, é o salário que assegura a reprodução das forças produtivas. Entretanto, complementa:

[...] não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais de sua reprodução para que se reproduza como força de trabalho. A força de trabalho deve ser “competente”, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção. [...] Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende a dar-se não mais no ‘local de trabalho’ (a aprendizagem na própria produção), porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 2007, p. 57).

É precisamente neste ponto que a Escola adquire seu protagonismo, sobretudo a partir da implantação do modo capitalista de funcionamento social e econômico. A Escola que tem no aparato religioso seu antecedente mais imediato. Sobre isso, assim se posiciona Althusser (2010, p. 119): “No período histórico pré-capitalista, [...], está absolutamente claro que *havia um Aparelho Ideológico de Estado dominante, a Igreja*, que concentrava em si não apenas as funções religiosas, mas também as escolares e grande parte das funções de informação e da ‘cultura.’” Período que deu lugar, como já pontuado em páginas anteriores, a uma série de eventos que terminaram por deslocar a hegemonia clerical na sociedade e abrir espaço para o surgimento de um novo Aparelho Ideológico prevalente, a Escola.

Althusser, ao discorrer sobre os aparelhos ideológicos, pormenoriza o que seria – para ele – a *práxis* escolar no seio do capitalismo:

Ela [a Escola] pega crianças de todas as classes desde a tenra idade escolar e, durante anos – os anos em que a criança está mais ‘vulnerável’, espremida entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado escolar – martela em sua cabeça, quer utilize métodos novos ou antigos, uma certa quantidade de ‘saberes’ embrulhados pela ideologia dominante [...], ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro [...]. Em algum momento por

volta dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é ejetada ‘para a produção’: trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semi-emprego intelectual, seja para fornecer, além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão [...] e os profissionais da ideologia [...] (ALTHUSSER, 2010, p. 121-122).

Althusser fala diretamente da divisão social do trabalho, do poder e dos bens da formação social capitalista e, indiretamente, do meio de reprodução da força de trabalho levado a termo no âmbito da educação formal e informal. A nós interessa, no terreno desta discussão, a relação das leituras com o campo de atuação do professor das licenciaturas, daquele que, com seu trabalho, contribui direta e indiretamente para o suprimento de quadros especializados de trabalhadores para a manutenção do funcionamento da formação social vigente.

Nas palavras de Althusser, o papel de formador dos quadros de manutenção do modo capitalista de produção materializa-se mediante a formação da força de trabalho que irá “[...] preenchendo os postos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses.”, bem como fornecendo “[...] além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão [...] e os profissionais da ideologia [...]” (ALTHUSSER, 2010, p. 121-122). Como ausentar-se destas questões estando no papel de formação de professores para as salas de educação básica de todo o país?

A extensão das questões aqui suscitadas não se restringe ao terreno dos discursos de valorização/desvalorização docentes praticados no espaço acadêmico. Antes, (re)posiciona política e ideologicamente o fazer docente do professor das licenciaturas no âmbito da formação social capitalista e aponta para o caráter e o alcance político de suas práticas discursivas enquanto formador de professores.

3. Discurso acadêmico e (des)valorização docente

Os discursos da docência enquanto (essencialmente) *dom e missão*, embora possam ser ressignificados mediante a insistente militância de novas práticas discursivas, jamais deixarão de reverberar e ecoar nas projeções imaginárias sobre o professor porque constituem sentidos fundacionais, naturalizados e cristalizados desde os primeiros modelos da formação social capitalista. Paralelamente, e é importante que se diga, os discursos do *dom* e da *missão* não significam tanto pelo que dizem, mas pelo que silenciam e dissimulam: o caráter político-ideológico de (re)produção e de transformação de discursos/saberes que o espaço da docência comporta e que se vê silenciado e ressignificado a partir dos efeitos de sentido que aqueles discursos (re)produzem.

O que devemos manter sob estreita vigilância, portanto, são os efeitos de sentido que canônicos discursos sobre o professor (re)produzem no interior das discursivizações (pós)modernas, incluídas as materializações que têm lugar no âmbito da formação docente. Para tanto, é fundamental que a academia não perca de vista o protagonismo político de suas práticas discursivas, nem deixe de re-pensar permanentemente o fazer escolar/docente em relação a seu nicho ideológico: os Aparelhos de Estado. Caso contrário, discursos sobre a docência podem dissimular o viés ideológico do espaço de formação de professores, enquanto retardam importantes discussões sobre a escola, a profissão docente e o ensino nas escolas brasileiras.

Ciente do elevado número de desdobramentos que a temática possibilita, redireciono a abordagem para dentro das práticas discursivas acadêmicas sobre a docência e o docente. Nesse sentido, passo a analisar os efeitos de sentido de um dos discursos acadêmicos mais recorrentes no âmbito das licenciaturas: refiro-me aos discursos sobre a *pesquisa*. Mais objetivamente, à produção de sentidos para *pesquisa e ensino* no âmbito das licenciaturas, sentidos extensivos às apresentações *professor-pesquisador e professor-docente*⁹.

⁹ *Professor-docente* quer representar aquele docente que se dedica ao ensino, mas não à pesquisa. A pesquisa, tal qual se utiliza no interior deste artigo, não se refere à postura questionadora e curiosa frente aos fenômenos observados/vividos. Esta postura constitui princípio educativo inerente à prática do educador (DEMO, 2005) e dela ninguém deve prescindir. A pesquisa a qual nos referimos insere-se no conjunto de atividades sistemáticas e academicamente orientadas que envolvem, necessariamente, a produção de (novos) conhecimentos, publicações, orientações, financiamentos dos órgãos de fomento, ...

Em outras palavras, proponho que o desinteresse das novas gerações pela profissão docente possa ser compreendido *também*¹⁰ a partir do funcionamento de cristalizados discursos acadêmicos sobre o ser-professor. Trata-se do discurso de sobrevalorização do *professor-pesquisador* frente ao *professor-docente*, naturalizado no meio acadêmico das licenciaturas, e que *pode* funcionar como discurso de desvalorização do fazer docente uma vez que *agrega valor* ao trabalho docente mediante a incorporação da atividade de pesquisa.

Seria surpreendente, a título de exemplo, que um médico se visse impelido a acumular as funções de médico e pesquisador em saúde. Concordamos, suponho, que seu trabalho de atendimento aos pacientes constitua tarefa *suficientemente complexa e exigente* para que ele divida seu tempo e atenção em pesquisas, relatórios e publicações. Espera-se, isso sim, que ele esteja altamente familiarizado com as pesquisas desenvolvidas em sua área, atualizado nas últimas descobertas e sempre disposto a estudar, ler e participar de congressos a fim de aprimorar a atenção ao paciente. Em outras palavras, em saúde, tanto o fazer médico quanto a pesquisa médica constituem *loci* distintos de atuação; gozam de prestígio e o *status* sociocultural destes profissionais é inquestionável. Um médico, até onde se observa em nosso meio, não se sentirá impelido a acumular as duas áreas de atuação para ver-se valorizado em sua função¹¹.

Os discursos docentes de valorização das tarefas de ensino no âmbito do ensino básico deveriam ser prática recorrente durante o período de graduação dos (potenciais) futuros professores. Entretanto, paradoxalmente, muitas licenciaturas têm priorizado a formação de pesquisadores e professores para o ensino superior. Há um silenciamento discursivo de seu papel de formação para professores da educação básica e do viés ideológico e político da *práxis* docente no âmbito da formação

¹⁰ Referência implícita às precárias condições de trabalho e renda do professor que costumam aparecer como explicação hegemônica para o desinteresse das novas gerações pela docência no ensino básico brasileiro.

¹¹ No âmbito da docência, entretanto, a sobreposição de tarefas tem sido amplamente praticada e naturalizada sob o manto da valorização do fazer docente, aqui problematizada. Acúmulo de atribuições que, no âmbito da docência de ensino superior, agrega ainda os cargos de gestão. Sobreposição de funções que, sugiro, também deva ser revista em seu funcionamento enquanto “discurso de desvalorização da docência”. Imagens que “significam” no âmbito da constituição de sentidos para o ensino e o ser-professor.

social capitalista. Silenciamentos que se materializam mediante um deslocamento da prática de formação para a docência de ensino básico para a prática de formação para a pesquisa e o ensino superior.

Concretamente, há de considerar-se, com a devida ênfase, a possibilidade de estimularmos nossos mais destacados alunos graduandos das licenciaturas a ingressarem (e permanecerem) com ânimo e competência na tarefa de ensino básico das escolas brasileiras. Paralelamente a esta contribuição, é fundamental que nos somemos aos que lutam por melhorias concretas e urgentes nas condições de trabalho e renda para o conjunto da classe docente, bem como que mantenhamos sob estrito controle os discursos acadêmicos potencialmente capazes de promover a desvalorização da tarefa de ensino frente à pesquisa, bem como aqueles que conferem *status* superior ao *professor-pesquisador* frente ao *professor-docente*, equivocadamente referido como aquele que “só ensina” (JAEGER, 2014).

Considerações Finais

Segundo Pêcheux (2010, p. 131), — e com isto *pausamos* a interlocução —, “os Aparelhos Ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”, proposição que soa para as licenciaturas como um duplo desafio: adotar uma postura (auto)crítica sobre **o que** produzir, reproduzir e transformar em seus discursos sobre o ser-professor e a docência; e não perder de vista o caráter constitutivamente político-ideológico do processo de formação de professores para as escolas brasileiras.

Nesse sentido, todo o anteriormente teorizado e problematizado pretende que se considere com mais gravidade alguns aspectos que interessam (ou deveriam interessar) aqueles que se acham implicados nos processos de formação de professores:

- discursos sobre o *ser-professor* e o *status* da profissão docente, consciente ou inconscientemente reproduzidos no espaço das licenciaturas, tendem a atualizar cristalizadas e naturalizadas projeções imaginárias sobre o docente e a docência. Efeitos de sentido que precisam ser estudados e compreendidos em sua opacidade ideológica e em seus efeitos imaginários;

- não é possível ser docente ou formar docentes sem que tomemos posição e consciência (até onde nos é possível tê-la) diante do papel político da Escola e do professor, enquanto agência e agente de produção/reprodução dos meios materiais e humanos imbricados no modo de produção capitalista;
- a academia precisa lidar mais criticamente com seus “próprios” discursos sobre a docência e o docente. Discursos que merecem ser problematizados, uma vez que se acham em franca naturalização e têm reverberado nas escolhas acadêmico-profissionais dos egressos das licenciaturas e no *status* docente contemporâneo. É o caso, por exemplo, dos efeitos de sentido que *viralizam* no meio acadêmico com relação à *pesquisa* e ao *ensino*; com claros desdobramentos de sentidos para *professor-pesquisador* e *professor-docente*; dentre outras discursivizações que carecem de análise;
- espaço de formação de professores, uma vez ciente do papel político-ideológico da formação de professores para as escolas brasileiras, deveria promover re-leituras críticas dos discursos circulantes na sociedade e na academia. Redescobrir e investir a/na formação para o ensino poderia ocupar mais lugar nas práticas discursivas e pedagógicas no interior dos cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo, há de recuperar-se a distinção entre *estudar* e *pesquisar*. O professor é sempre um estudioso. Ser pesquisador constitui uma escolha. Discursos que condicionam a valorização do professor à sua produção enquanto pesquisador podem funcionar, também, como discursos de desvalorização do ensino e, por isso, precisam ser permanentemente analisados em sua filiação político-ideológica;
- sugerimos que se invista – voltando à formação de professores - em discursos que valorizem o professor enquanto *expert* no ensino dos temas relacionados a sua área da ciência, estudioso e profundo conhecedor daquilo que os pesquisadores têm publicado; valorizado em sua práxis ao ponto de retroalimentar e validar as pesquisas que outros docentes realizam, os chamados

pesquisadores. Queremos ver uma nova classe (*para si*) de professores docentes atualizados, valorizados em seu espaço de atuação, respeitados e ouvidos pela academia, sem que para isso se sintam impelidos a acumular funções. Antes, que possam optar pelo ensino ou a pesquisa, ou dedicar-se a ambas, sem prejuízo de reconhecimento profissional, salarial ou acadêmico.

Referências

- ALMEIDA, P. A.; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G. L. B. P. (Coord.). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso: 16. mar. 2016.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010. p. 105-142.
- _____. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- DEMO, P. *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: IBPEX, 2005.
- GALLO, S. D. O. A educação pública como função do Estado. *Comunicações*, v.5, n.1, 1998.
- GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intercalar*. 2005. 269f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- JAEGER, D. *Discursos de valorização do professor: efeitos da Interpelação no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar*. 2016. 214f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- _____. *Professor-pesquisador e professor-docente: pela desnaturalização de sentidos em torno da relação docência-pesquisa no âmbito da formação de professores (comunicação oral/artigo)*. VIII Congresso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior (CIDU), Rosario, Argentina, abril de 2014.
- MARX, K. *A miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon*. Tradução de Paulo Ferreira Leite. São Paulo: Centauro, 2003 [1847].
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 2010.
- _____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Tradução de Bethania Mariani. Campinas: Ed. UNICAMP, 2010. p. 159-250.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A PERMANÊNCIA DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR NOS EXAMES VESTIBULARES: O CASO DO ENEM

Luciano Novaes Vidon

Universidade Federal do Espírito Santo

Introdução

Desde 1977, a partir do Decreto n. 89.298, de 24/02/1977, os exames vestibulares para ingresso no ensino superior, nas faculdades e universidades brasileiras, passaram a ser obrigados a realizarem ‘prova ou questão de redação em língua portuguesa’. Desde então, no Brasil, a prática pedagógica escolar, principalmente no ensino médio e, em especial, nas instituições particulares, passou a se dedicar, em boa parte, à formação de candidatos a esses exames vestibulares. Consequentemente, as aulas de Língua Portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto escrito, na preparação desses candidatos para as provas de redação, o que significava, quase sempre, ensinar as técnicas de escrita de uma “boa dissertação”, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão.

Vale lembrar que, nesse período (anos de 1970 e início dos de 1980), durante o regime militar brasileiro, foi promulgada uma nova lei de diretrizes educacionais, a LDB 5692, de 1971, e a disciplina de Língua Portuguesa passou a se chamar “Comunicação e expressão”, atendendo a uma visão geral de língua como instrumento de comunicação, dentro de um contexto educacional tecnicista. No âmbito de uma visão instrumental de linguagem, a redação era concebida como um ato de comunicação que objetiva produzir mensagens de um emissor, o redator, a um receptor, o leitor, através de um canal, a folha de papel, e a partir de um código verbal, no caso a língua. Percebemos nessa formulação uma forte influência das teorias de comunicação vigentes à época, em especial a teoria da comunicação de Roman Jakobson.

Uma concepção tipológica de texto, por sua vez, ia ao encontro, também, dessa perspectiva educacional instrumental e tecnicista, já que

permitiria, supostamente, *objetificar* o ensino de redação, com uma técnica “aplicável” a todo e qualquer contexto de enunciação (comunicação, segundo JAKOBSON, 2007).

Passados quarenta anos da publicação do Decreto n. 89.298/77, há que se perguntar em que diferem as suas proposições de base, contidas em diversos manuais de redação da época, das formulações do INEP (Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável pelo atual Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, principal “ferramenta” de avaliação para ingresso nas instituições públicas, em especial as federais, de ensino superior do país, e que estão presentes tanto no Guia de Redação do Enem (BRASIL, 2013), quanto em sua versão mais recente (BRASIL, 2016). Para realizar essa discussão, colocamos em diálogo, numa perspectiva sócio-histórica, as proposições de um manual de redação publicado quase ao mesmo tempo em que o decreto federal de 1977 e as formulações do Guia de Redação do Enem, publicado pelo INEP/MEC.

1. “Técnica de redação”: um manual à prova do tempo?

É dentro do contexto da publicação do decreto federal que instituiu a redação como prova obrigatória dos vestibulares brasileiros que surgem os conhecidos manuais de redação ou manuais de técnicas de redação, entre os quais destacamos um dos primeiros a serem publicados, imediatamente à publicação de decreto do governo militar do General Ernesto Geisel: o livro “Técnica de redação”, publicado em 1978 pela Editora Ao Livro Técnico, sob autoria de Magda Becker Soares e Edson Nascimento Campos, e que, de uma forma muito singular, nos termos de Ginzburg (1986), traz como subtítulo “as articulações linguísticas como técnica de pensamento”.

Essa obra, que, além de ter sido reeditada diversas vezes, desencadeará inúmeras outras “à sua imagem e semelhança”, é deveras sintomática da concepção de *redação* presente naquele contexto sócio-histórico. Estão muito claras, desde o prefácio, as bases de sustentação da proposta, ancoradas, de um lado, na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, e, de outro, em uma concepção psicológica de

texto, na qual a língua, concebida como código, é tida como expressão do pensamento¹.

Fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código *língua* (SOARES; CAMPOS, 1978, p. iv, destaques dos autores).

Nesse *manual*, atualmente editado pela Editora Imperial Novo Mundo², Soares e Campos elegem a dissertação como a “forma de composição” ideal para esses exames, por razões como as que são explicitadas no prefácio da obra:

É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais frequência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados à Indústria, Comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnico-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; frequentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação (SOARES; CAMPOS, 1978, p. v, destaques dos autores).

Ao afirmarem que “a dissertação é a forma de redação mais usual”, os autores não parecem estar se referindo a enunciados concretos, no sentido bakhtiniano do termo (BAKHTIN, 2010b; 2013), ou seja, a gêneros

¹ Como analisamos em Vidon (no prelo), essa concepção refletia e, ao mesmo tempo, refratava a orientação teórico-metodológica vigente no Ministério da Educação e Cultura, bem como, não sem contradições, a visão geral da área de linguística nas universidades brasileiras.

² Em pesquisa realizada pela internet, não encontramos edições recentes pela Editora Ao Livro Técnico. Deparamo-nos com uma edição de 2011 publicada pela Editoria Imperial Novo Mundo.

discursivos realizados cotidianamente pelos sujeitos, como artigos jornalísticos, científicos ou de divulgação científica, comentários opinativos orais ou escritos, resenhas, sinopses, crônicas, cartas de leitor, etc. O que os autores parecem ter em mente é uma estrutura prototípica, denominada “forma de redação”. No entanto, não são essas “formas”, em sentido abstrato, que são solicitadas às pessoas, nas escolas, repartições públicas, nas universidades, empresas, igrejas, sindicatos, etc. As pessoas, nas mais variadas situações sociais de comunicação, interagem verbalmente através de enunciados concretos, configurados em gêneros do discurso também diversos, social e historicamente constituídos.

Do mesmo modo, ao postularem que “a prosa dissertativa é predominante nos textos” dessas diversas situações de uso, ao contrário da descrição e narração, trata-se, na concepção dos autores, de uma objetivação abstrata, que está longe da concepção de enunciado e de gênero do círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011; MEDVIÉDEV, 2012; BAKHTIN, 2010b, 2013).

Tem-se, portanto, uma visão tipológica de texto, tripartido em descrição, narração e dissertação. Esta última estaria focada na ideia, ao contrário da narração, que colocaria em relevo o fato, e da descrição, que se dedicaria ao objeto. Na dissertação, “pode-se ter a intenção de considerar, em relevo, uma ideia em torno de fenômenos ou processos, eventos ou ações que geram fatos e objetos”³.

No *Manual*, também, é possível identificar os pressupostos lógico-rationais atribuídos à dissertação, característica que irá justificar a frequência desse tipo de texto nas propostas de vestibulares e concursos públicos.

A estrutura adotada neste MANUAL [está-se referindo aqui à estrutura básica da dissertação – Introdução, Desenvolvimento e Conclusão] apresenta uma feição lógica rigorosa que permite

³ Para os autores (SOARES; CAMPOS, 1978, p. iv): “A idéia pode ser uma comparação entre fenômenos ou processos, eventos ou ações, mostrando as suas vantagens, desvantagens; ou pode ser o seu histórico, ressaltando-lhe a origem, estado atual e futuro; ou pode ser uma crítica de seus efeitos, destacando suas influências positivas e negativas, com exemplos que comprovem as críticas feitas. Neste caso, o conteúdo é expresso numa forma de REDAÇÃO chamada DISSERTAÇÃO. Em resumo, a intenção de quem escreve torna específicos o conteúdo e a sua forma de expressão. Neste MANUAL o objetivo é: escrever intenções que apareçam, predominantemente, em conteúdo e forma de DISSERTAÇÃO.”

exercitação para uma escrita coerente, clara, precisa (SOARES; CAMPOS, 1978, p. v, destaques dos autores).

Tal característica justificará, ainda, a prática pedagógica voltada para esse tipo de texto, considerado, dentro dessa perspectiva, superior aos outros dois (descrição e narração). Em termos curriculares, esse tipo textual é deixado para o final do ensino médio, ao contrário dos outros dois, frequentemente utilizados no ensino fundamental. Por isso, os autores consideram que “a escrita logicamente explicitada poderá produzir a tarefa educativa de orientar a organização do pensamento sobre a realidade” (SOARES; CAMPOS, 1978, p. v).

Em termos linguísticos, o *manual*, como os próprios autores o denominam, segue uma metodologia fundamentalmente estruturalista, mas, ao mesmo tempo, vaga, assentada na hipótese geral de que “o processo de escrever” significa “articulação de um conjunto de parágrafos”. Os parágrafos, por sua vez, se realizam como articulação de orações, que, são, enfim, articulação de vocábulos.

Ainda que, no prefácio, Soares e Campos afirmem que “fazer uma redação é produzir atos de comunicação”, dentro de uma visão funcionalista de língua, em conformidade com Jakobson, a concepção de texto é tipológica, estruturalista-formalista, o que produz uma contradição teórico-metodológica, se pensarmos a redação como um fazer comunicativo e, portanto, de alguma forma, social.

No entanto, o social é sobrepujado por uma concepção psicolinguística de redação, como constatamos no trecho a seguir, quando os autores estão se debruçando sobre as bases teórico-metodológicas de sua proposta:

A atividade de escrever envolve um conjunto de operações intelectuais. Tais operações se resumem em: delimitar o assunto; formular o objetivo que deve orientar o ato de escrever; traduzir o objetivo em forma de frase-núcleo – introdução; desdobrar a frase-núcleo – introdução – em frases-desenvolvimento, organizadas por alguma forma de ordenação; reorganizar as frases-desenvolvimento em forma de frase de conclusão. Essas operações produzirão, como resultado, um conjunto unitário e estruturado de frases, o qual recebe o nome de redação (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 168).

Com base nessa visão psicolinguística de redação, distante, portanto, de uma visão sócio-histórico-discursiva, os autores propõem um esquema que represente formalmente o que eles, então, denominam de “redação-dissertação”. Uma suposta “lógica” do texto é descrita pelos autores:

O esquema evidencia que a divisão de idéias em parágrafos é lógica e adequada: cada parágrafo apresenta uma, e só uma, idéia central a que se agregam outras, secundárias, que esclarecem e complementam o pensamento. Por outro lado, a sequência entre os parágrafos é adequadamente feita por meio de palavras e expressões que explicitam o encadeamento de idéias (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 178).

Por um bom tempo, pelo menos vinte anos, esses pressupostos teórico-metodológicos predominaram nos cursos de redação, nos livros didáticos de Língua Portuguesa e nas aulas de muitos professores de redação. Havia, sem dúvida, um respaldo, na outra ponta, dos concursos e vestibulares, que, quando não propunham unicamente a dissertação, a propunham como a mais importante modalidade de redação. Esse direcionamento começou a mudar mais ou menos em meados dos anos de 1990, quando ideias, como as do círculo de Bakhtin, começaram a circular nos meios acadêmicos e alguns vestibulares e autores de livros didáticos perceberam que precisavam se alinhar às novas perspectivas. O vestibular da Unicamp, notadamente, foi um dos primeiros a realizar mudanças em sua prova de redação, retirando a dissertação do centro da proposta e abrindo espaço para outras formas de enunciação, como a carta argumentativa e a narração. Ao que tudo indica, a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN, a partir de 1998, no caso dos de Língua Portuguesa, ao lado da emergência de teorias textuais e discursivas de base sócio-interacionista, irão provocar um movimento de mudanças, em especial nas propostas de redação de vestibulares, principalmente os da rede pública, e nas formulações linguístico-pedagógicas dos livros didáticos de Língua Portuguesa⁴.

⁴ É importante mencionar aqui, também, o papel do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – que, com base na análise de um conjunto de especialistas da área de linguagem, recomendava livros didáticos e paradidáticos para o uso de professores.

Entretanto, a introdução do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, como principal porta de entrada para os cursos superiores na rede pública federal do Brasil, produzirá uma nova mudança, na verdade, um retorno à hegemonia da dissertação escolar nas provas de redação dos exames vestibulares e, conseqüentemente, ao ensino do texto nas escolas de ensino médio. É o que discutimos a seguir.

2. A prova de redação do Enem e a permanência⁵ da dissertação escolar

A prova de redação do Enem é bastante sintomática da tênue fronteira entre ruptura e permanência no contexto atual do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Sua concepção vai de encontro ao que vem sendo discutido na área de Letras e Linguística há bastante tempo, desconsiderando, inclusive, os próprios documentos oficiais, como os *Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais*, publicadas a partir de 1997. Nesses documentos, são muito claras as diretrizes gerais em relação ao processo de produção textual. Ainda que insuficientemente clara e profunda, como várias pesquisas têm apontado, é possível vislumbrar nesses documentos uma concepção sócio-interacionista dos processos de compreensão, produção textual e análise linguística, concepção, aliás, que vem sendo defendida desde, pelo menos, o início dos anos de 1980, por exemplo pelo professor João Wanderley Geraldi no já clássico *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984).

No entanto, na contramão dessa perspectiva, a proposta de redação do Enem se concentra na dissertação. As razões parecem ser muito semelhantes às apresentadas por Soares e Campos no *Manual* que analisamos no item anterior.

A prática escolar de produção de textos escritos dissertativos chegou ao seu ápice nos séculos XVIII e, principalmente, XIX, auge do pensamento positivista. Argumentamos em Vidon (2013, 2014) que essa prática discursiva é constituída por uma visão de mundo racionalista,

⁵ A ideia de permanência aqui nos remete a Foucault (2009), ao pensar a história como um processo de rupturas e permanências, no âmbito de um conjunto de forças sociais, conforme analisado por Veyne (1992).

cartesiana, abstratamente objetivista, por um lado, e idealisticamente subjetivista, por outro.

Os exercícios de dissertação tornam-se, assim, exercícios de raciocínio lógico.

De fato, há um processo de transformação, como aponta Morrison (1996), da argumentação “oratória”, advinda da antiguidade clássica, para a argumentação “escrita”, em que a noção de texto tem um papel fundamental.

Historicamente, o estabelecimento da noção de texto, de forma mais geral, como analisa Morrison (1996), nos remete, à elaboração e organização do conhecimento, tendo em vista as mudanças históricas e sociais realizadas ao longo do tempo, o que teria levado ao estabelecimento da própria noção de texto, enquanto produto da cultura escrita moderna. Isso teria se dado, segundo Morrison (1996), particularmente em relação ao uso gramatical e à organização estrutural. Para ele, “a escrita cria frases com estruturas mais elaboradas” e impõe limites especiais, que estão fora do desenvolvimento formal da própria língua. Esses limites possuem componentes estruturais que provêm das convenções sociais, as únicas a darem origem a uma lógica interna do texto.

Assim, no mundo moderno, a apresentação do conhecimento sob o formato do texto escrito e, também, do livro teria proporcionado o desenvolvimento pedagógico da argumentação, com ênfase no aspecto inteligível do texto para tornar o conhecimento mais acessível. Torna-se, desse modo, possível uma sequenciação (um *layout*) do conhecimento, através de páginas, parágrafos, capítulos, tópicos, por um lado, no caso do livro, e introdução, desenvolvimento e conclusão, por outro, no caso do texto, produzindo, assim, um efeito de maior clareza, coerência e objetividade na apreensão da argumentação textual.

A organização textual é, em boa parte, uma função da relação entre o pensamento e a estrutura do texto. A estrutura do pensamento é, assim, reproduzida na apresentação física da página, em que o raciocínio e o texto se unem para produzir efeitos conceituais (MORRISON, 1996, p. 174).

A partir, portanto, de práticas discursivas letradas de padronização e estabilidade textuais, a princípio para fins de exegese acadêmica, a mo-

ternidade conceberá o texto expositivo (dissertativo) como a forma de composição usual das academias e das ciências, em especial, mas também das burocracias administrativas.

Considerando-se, devidamente, todo o longo percurso sócio-histórico de desenvolvimento da noção de texto, no interior de uma cultura letrada, como propõe Morrison (1996), inscrevemos a “dissertação” ou “prosa dissertativa” nessa cadeia sócio-histórica. Esse gênero é discursivamente constituído por uma modernidade, segundo a qual a transformação textual do conhecimento, na modalidade escrita, particularmente (mas não apenas), deve ser realizada a partir de critérios objetivos, como clareza, precisão, neutralidade e logicidade.

Como vimos, podemos encontrar os pressupostos de uma concepção moderna, lógico-racionalista e tipológica de texto, e de dissertação, em manuais de técnicas de redação, como o de Soares e Campos (1978). Paradoxalmente, tendo em vista os parâmetros, diretrizes e orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa elaborados nos últimos vinte a trinta anos, no Brasil, também nos deparamos com esses pressupostos em discursos oficiais, como o da proposta de redação do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), através do INEP. *O Guia de Redação do Enem* (BRASIL, 2013) nos serve de ilustração:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 7).

É interessante, nesta formulação, como a noção de “prosa dissertativa”, presente em “Técnica de redação”, de Soares e Campos (1978), (re)aparece,

entendida como uma tipologia textual, cuja estruturação, coerente e coesa, portanto, lógica, se constitui através da defesa de uma tese ou opinião asentada em argumentos consistentes. Tal formulação traz implícita uma premissa estrutural ou formal, já que o que mais importa, no final das contas, é uma suposta “unidade” textual, o que pode ser interpretado como uma estrutura lógica que todo texto dissertativo-argumentativo deveria ter. Logo, trata-se, segundo nosso ponto de vista, da mesma premissa explicitada no manual de 1978, destacado anteriormente.

Em relação ao conteúdo, a mesma “lógica” pode ser aplicada. A defesa de tese ou opinião que o Guia de Redação do Enem se refere tem que ser apresentada de forma “racional”, o que nos lembra a relação proposta pelo historiador Morrison a respeito da estabilização do texto escrito:

A organização textual é, em boa parte, uma função da relação entre o pensamento e a estrutura do texto. A estrutura do pensamento é, assim, reproduzida na apresentação física da página, em que o raciocínio e o texto se unem para produzir efeitos conceituais (MORRISON, 1996, p. 174).

Como o mesmo Estado que estabelece parâmetros curriculares em que a concepção de linguagem predominante, ainda que com ressalvas, privilegia contextos reais de comunicação e, portanto, práticas linguístico-pedagógicas construídas a partir de uma noção discursiva de texto, propõe uma atividade avaliativa da dimensão de um Exame Nacional do Ensino Médio, com toda a repercussão que esse exame tem socialmente e, em especial, para o ensino de língua portuguesa, com fundamentos contraditórios em relação aos seus próprios documentos oficiais?

Enquanto os PCN, OCN, DCN de Língua Portuguesa, publicados pelo MEC a partir dos anos 1990, falam de diversidade de textos e gêneros, orais e escritos, e insistem em uma perspectiva pedagógica que leve em conta interações reais de comunicação, a orientação do INEP/MEC para a prova de redação do ENEM aponta para a direção contrária, em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa.

A Prova de Redação do Enem se filia, assim, a uma tradição conceitual muito antiga, no mínimo secular, que fez da “prosa dissertativa” o modelo de texto e de discurso esperados/desejados por uma ciência, um estado e uma pedagogia racionalistas, promotora de um ideal de sujeito *descorporificado*, capaz de pensar abstraindo-se da realidade que o cerca, podendo se concentrar em seu pensamento e em sua expressão, valendo-se da língua tão somente como um instrumento de comunicação e, agora, valendo-se do gênero discursivo “dissertação” como passaporte para um nível superior de cognição.

A Proposta de Redação do Enem – cujo enunciado de base “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema proposto, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista” – realiza, concretamente, o que temos compreendido ao longo de nossas pesquisas (VIDON, 2013, 2014) como um processo de *dessubjetivação*, em que tanto enunciador e destinatário, quanto o próprio processo de enunciação são sublimados, alçados a um tempo-espaço abstrato, *dessituado*, desencarnado.

Coerentemente com sua visão de sujeito e linguagem, em nenhum momento, a proposta de redação do Enem leva em conta aspectos discursivos considerados, pelos próprios PCN, como fundamentais para a produção de um texto. Tomam-se como dados absolutos *quem escreve, para quem se escreve e quais as condições concretas de enunciação*. No fundo, esses aspectos são tratados como universais, gerais, como se não importasse, de fato, os sujeitos concretos envolvidos na enunciação e o tempo e espaço reais dessa enunciação.

O enunciado “redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema” apaga, em sua formulação, interlocutores localizados em situações concretas de enunciação. Repercutindo o pensamento de Bakhtin, em “Para uma filosofia do ato responsável” (2010a), a proposta trabalha *como se* eus *não existissem*, nem o eu que fala, nem o eu que escuta. Outrossim, procura construir um tempo-espaço (cronótopo, também conforme

BAKHTIN, 2010b) abstrato, abstraído da realidade, ao tratar o tema e a argumentação como universalizantes, generalizantes.

Sem essas indicações concretas dos interlocutores, os candidatos acabam se constituindo, discursivamente, como enunciadore-alunos e, por sua vez, seus destinatários como enunciatários-professores/examinadores/avaliadores. O enunciador reduz, dessa forma, o seu outro ao professor, ou à banca de correção da prova, e se reduz, também, a um mero estudante em situação de exame vestibular⁶.

Conclusão

Ainda que preveja um momento da enunciação como proposta de intervenção em uma problemática social relevante, como, por exemplo, “os caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” (Proposta de Redação do Enem/2016), os fundamentos epistemológicos da prova de redação do ENEM destoam daquilo que Bawarshi & Reiff (2013) denominam “virada genérica”:

Nos últimos trinta anos, pesquisadores que atuam em diversas disciplinas e em diversos contextos revolucionaram a maneira como pensamos os gêneros, contestando a ideia de que os gêneros seriam simplesmente categorizações de tipos textuais e oferecendo, em vez disso, uma compreensão de gêneros que liga variedades de textos a variedades de ação social (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 15).

Certamente, não seria exagero afirmar que estamos testemunhando uma espécie de 'virada genérica' nos estudos de retórica e escrita, virada que vem embasando diversos aspectos dos compromissos da área: do ensino da escrita em vários níveis e contextos ao estudo da escrita como forma de ação ideológica e participação social e à pesquisa sobre a escrita, a metacognição e a transferibilidade (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 19)

A Proposta de Redação do Enem não se insere nessa “virada”, ainda

⁶ O que podemos perceber é que os textos de opinião produzidos nos vestibulares e em exames como o Enem são muito mais *dessubjetivados* (VIDON, 2013) do que os textos-fontes, que representam enunciados concretos de gêneros vivenciados na realidade e a partir dos quais, e com os quais, as propostas de redação são produzidas.

não fez a passagem de uma modernidade racionalista, positivista, para uma outra modernidade, recente, como propõe Giddens (1991), líquida, como metaforiza Bauman (2001), pós-moderna, como defendem alguns, ou, simplesmente, contemporânea ou atual, reflexo e refração de um tempo-espaço difuso, transdisciplinar, multifacetado, glocalizado (SANTOS, 2010), que, aliás, tem duvidado bastante de consistências, coerências, coesões e, especialmente, unidades.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2011.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. São Paulo: Zahar, 2001.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: História, Teoria, Pesquisa e Ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. *Guia da Prova de Redação do Enem*. Brasília-DF: INEP/MEC, 2013.
- _____. *Redação do Enem 2016: Cartilha do participante*. Brasília-DF: INEP/MEC, 2016.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José. Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, J. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. Tradução de Rosa Maria Boaventura e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas). p. 141-200.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora

Kneipp. Brasília: Ed.UnB, 1992.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de textos dissertativo-argumentativos: pedagogia da *dessubjetivação*. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 42, 2013.

_____. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, 2014.

ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA: LEITURAS DIALÓGICAS DA MÍDIA POLÍTICA

Maria de Fátima Almeida

Universidade Federal da Paraíba

Manassés Morais Xavier

Universidade Federal de Campina Grande

Com base na teorização de Bakhtin sobre o modo como os discursos se constituem – orientados externamente, povoados de intenções e acentos de Outros nos discursos –, temos assumido que enunciar, nesta concepção de linguagem, é argumentar. (GOULART, 2011, p. 130-131)

Introdução

Convocar o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva dialógica corresponde a considerar as práticas sociais em seus contextos de uso, reconhecendo os fios ideológicos que “banham” o exercício da vida verbal, com suas emoções, expressividades, valorações, com seus pontos de vista. Um caminho proposto pela Análise Dialógica do Discurso (Círculo de Bakhtin), neste sentido, é oferecer experiências didáticas que façam os alunos compreenderem os usos efetivos da língua em seus cenários de vida verbal, como podemos observar nas seguintes citações:

1) “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23);

2) “não importa o que a palavra signifique, ela estabelece uma ligação entre os indivíduos de um meio social [...] a comunicação é o meio pelo qual um fenômeno ideológico adquire [...] seu significado ideológico, seu caráter de signo” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 50).

Desse modo, aproximar o ensino da língua à natureza constitutivamente dialógica da linguagem oportuniza reflexões que constroem o pensamento crítico sobre as cotidianas possibilidades de interações sociais via produção de gêneros do discurso. Inserir o ensino da língua “pelos óculos dos gêneros” orienta a formações de sujeitos sociais que, para além de discussões sobre sua estrutura, compreendam a língua como valorativa, como argumentativa.

Nesses termos, oriundo das atividades proporcionadas pelo Projeto de Extensão “Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio”, financiado pelo Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande (PROBEX/UFCG/2014), objetivamos, no presente artigo, discorrer acerca da influência que o blog intitulado “Leituras da mídia política: você faz?” acarretou para a formação de leitores críticos e reflexivos através do trabalho com a leitura da mídia política nas Eleições 2014 para Presidência da República.

Do ponto de vista do arcabouço teórico que subsidiou nossas reflexões neste trabalho, nos apoiamos nas contribuições advindas da Análise Dialógica do Discurso e dos estudos da argumentação, a partir das leituras de Almeida (2013), Bakhtin (2013; 2010), Bakhtin/Volochínov (2009), Fiorin (2010; 2008), Goulart (2011), Leitão (2011), Silva (2008), dentre outros.

Em se tratando da organização deste artigo, destacamos: esta introdução, discussões teóricas intituladas de *Dialogismo, leitura e ensino de leitura* e *A argumentação em foco*, discussões metodológicas e teórico-analíticas. Nestas, acentuamos a experiência didático-dialógica realizada, analisando, com este fim, as leituras dos alunos envolvidos no projeto sobre os materiais da mídia política postados no blog em questão. O trabalho ainda admite considerações finais e lista de referências.

1. Dialogismo, leitura e ensino de leitura

Na visão da Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD), a linguagem é, por natureza, dialógica, uma vez que todo dizer é atravessado pelo discurso alheio e o dialogismo significa, portanto, as possibilidades de compreensão deste dizer, isto é, as relações de sentidos que se cons-

tituem entre este dizer e outros, no contexto dos mais variados campos de comunicação discursiva.

Para Bakhtin (2010, p. 272), toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é, senão, uma fase inicial preparatória para a resposta: “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. E afirma mais:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo do desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2010, p. 410, *itálico do autor*).

Assim, o conceito de dialogismo é vinculado ao de interação, estabelecendo a base de processo de produção dos discursos, entendidos como redes de relações dialógicas assumidas por um sujeito e expressas pela linguagem por meio de um ponto de vista: condição necessária para se construir sentidos sobre enunciados concretos – posicionamento teórico-metodológico da ADD.

É sob essa perspectiva que situamos o conceito de leitura por nós adotado nesse trabalho:

a leitura constitui-se como uma atividade que envolve o indivíduo em um projeto que transcende os dados da experiência concreta individual como leitor, favorecendo o desenvolvimento de uma perspectiva desenraizada do contexto imediato, projetada para o futuro, liberando o leitor para construir novas possibilidades de ação (SILVA, 2008, p. 143).

Desse modo, pensar em leitura corresponde a entendê-la como uma ação humana de construção de redes de sentidos. Ela (a leitura) eviden-

cia-se pela oportunidade concedida aos sujeitos sociais de tecerem impressões, produzirem conhecimentos e agirem criticamente através de estratégias sociocognitivas.

Para o senso comum, o ato de ler implica, tão somente, a decodificação de termos linguísticos, tendo uma visão da leitura como uma ação pronta e acabada. Esta acepção é transportada, na maioria das vezes, para o ensino da leitura no meio escolar. A consequência, como sabemos, é enxergar no aluno um sujeito passivo, que está apto a decodificar, memorizar e reproduzir o que lhes é transmitido. Acreditamos, porém, que esta visão de ensino de língua e, mais especificamente de leitura, não contribui para a aprendizagem do aluno.

Possenti (2001, apud ALMEIDA, 2013) nos apresenta os três estágios fundamentais da leitura. O primeiro deles, denominado de leitura filológica, tem o autor como o centro do saber. No segundo, o texto ocupa posição de destaque e no terceiro o leitor passa a fazer parte da tríade que interage na leitura. Almeida (2013) ainda nos expõe a visão dialógica da linguagem. Nesta, a leitura é um processo de interação entre autor/leitor e texto, proporcionando ao aluno um nível elevado de compreensão acerca daquilo que é lido.

Assim, o processo de leitura na sala de aula envolve o leitor, o texto e o professor, tendo a leitura como fator de construção de sentido. Logo, o professor não é apenas o transmissor de conteúdo, nem tampouco o aluno é apenas o receptor. Esta relação exige o conhecimento prévio de ambas as partes e o professor passa a ser um mediador em sala de aula, auxiliando na aprendizagem (XAVIER; ALMEIDA, 2015; FREITAS; XAVIER, 2014; FREITAS; XAVIER; ALMEIDA, 2014).

O ensino da língua – particularmente – da leitura, portanto, leva em consideração o trabalho com os gêneros discursivos, como apontam Bakhtin e Volochínov (2009), sendo necessário despertar no aluno a compreensão da língua em seu funcionamento. Nessa perspectiva, a escola precisa vincular o ensino da linguagem às diversas situações comunicativas.

As relações dialógicas durante a leitura possibilitam, assim, a construção de conhecimento. Sobre tais relações dialógicas Fiorin (2008) nos esclarece que:

[...] o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2008, p. 19).

Compreendendo os gêneros discursivos como fontes dialógicas¹, é possível que o aluno atente para o atravessamento de enunciações presentes no discurso de um dado enunciador, visto que todo discurso é ocupado pelo discurso de outrem. Vendo o processo de leitura permeada pela dinamicidade, o sujeito aluno torna-se, também, construtor de sentidos.

2. A argumentação em foco

Partimos do que o linguista brasileiro José Luiz Fiorin (2015, p. 15) esclarece: “é um lugar-comum na linguística atual a afirmação de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos os enunciados são argumentativos”. Neste sentido, argumentar é uma prática que está na ordem do dia em se tratando de usos linguísticos.

Considerar a natureza argumentativa da linguagem humana corresponde a conceber que os sentidos historicamente situados dos enunciados são constitutivamente influenciados por *forças argumentativas*: eis uma expressão cara para nosso trabalho!

São oportunas as palavras de Fiorin (2015, p. 17) para quem:

[...] as teorias do discurso, quaisquer que elas sejam, não se podem limitar a essa microanálise linguística, embora, eventual-

¹ Para Bakhtin (2010, p. 261-262, itálicos do autor), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

mente, possam servir-se dela. Paul Ricoeur dizia que o sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele (1986). Isso significa que as teorias do discurso devem levar em conta dois aspectos: de um lado, a organização das unidades discursivas transfrásticas; de outro, o modo de funcionamento real do discurso, ou seja, seu caráter dialógico.

Em linguística, sobretudo em ADD, estar atento às *forças argumentativas* do discurso corresponde a uma busca pela compreensão que lê os enunciados concretos numa perspectiva de argumentação, de estratégias de convencimento e de registros de valoração, tendo, para tanto, o sistema linguístico como referência, mas ampliando a discussão analítica para além do sistema, situando-o dialogicamente no tempo e no espaço, isto é, no cronotopo.

Logo, argumentar é imprimir, nos discursos, pontos de vista e de construção de conhecimentos. É sob esta ótica que orientamos a reflexão de nossa experiência didático-dialógica apresentada no tópico a seguir.

Concordamos com Leitão (2011, p. 15) quando defende a argumentação na linguagem como o exercício de uma atividade discursiva: “ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos [...]”. Nestes termos, estar atento ao caráter argumentativo da linguagem aguça a criticidade de sujeitos sociais, seja pela perspectiva da concordância ao argumento, seja pela discordância, seja pelo acréscimo, seja pela abstenção, enfim.

A argumentação é, na verdade, uma das estratégias em que o usuário da língua utiliza para convencer alguém a favor ou contra alguma opinião. Na modalidade escrita e/ou na fala, ela está presente no dia-a-dia de todos os indivíduos, desde o simples momento de uma situação informal até em momentos de uma comunicação mais formal, como em reuniões de trabalho, segundo Alves (2015).

Em se tratando da argumentação no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, percebemos que esse é um local onde a persuasão é constantemente usada, como nos aponta Silveira (2010, p. 100):

assim sendo, se o professor não exerce a persuasão na sala de aula, não cumpre com o objetivo de ensino: construir, com os alunos,

novos conhecimentos. Mas, se impõe tais conhecimentos, apelando para o autoritarismo e a coerção, pode recair num processo de ensino reprodutivo, sofrendo resistência e não obtendo a colaboração deles.

Diante disso, podemos compreender que nesse espaço o olhar pontual para a argumentação deve ser usado não só pelo professor, mas também pelo aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Ainda conforme a autora supracitada, a sala de aula não existe sem o uso da persuasão:

[...] dessa forma, acreditamos que não existe aula sem persuasão, já que esta se faz presente desde a seleção pelo professor do tema de aula, dos textos que servirão de subsídios para o desenvolvimento da aula, como, também, através da “orientação argumentativa” encaminhada pelo professor para conduzir os alunos à determinadas conclusões, via persuasão (SILVEIRA, 2010. p. 104, aspas da autora).

Vemos que, a partir do momento em que o professor planeja sua aula, já faz uso da argumentação, o que confirma que, de fato, em todos os campos da comunicação discursiva, a linguagem é argumentativa, é “preenche” de valorações, de escolhas não aleatórias.

3. Situando, metodologicamente, a geração dos dados²

Utilizando o blog “Leituras da mídia política: você faz”, criado com o fim pedagógico de nortear e instigar nos alunos a formação crítica e reflexiva no que concerne à leitura da esfera do jornalismo político contemporâneo e à escrita de artigos de opinião, realizamos as atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nenzinha Cunha Lima, localizada em Campina Grande – PB, entre os meses de setembro a novembro de 2014: período em que no Brasil ocorriam as campanhas políticas das Eleições para Presidente da República, Governadores, Senadores e Deputados Estaduais e Federais. Em novembro realizamos discussões sobre pós-campanhas.

² Adaptado de Freitas, Xavier e Almeida (2014).

A partir da “corrida” eleitoral foram postadas matérias extraídas das editorias políticas de blogs jornalísticos e de outros veículos midiáticos e, em seguida, os alunos participantes produziram comentários escritos relacionados às leituras. Além disso, a fim de fomentar os comentários escritos no blog, também foram feitas discussões orais sobre os conteúdos publicados nessa ferramenta digital.

Os encontros eram semanais com, aproximadamente, duas horas para o desenvolvimento das atividades. O trabalho pedagógico com a leitura da mídia política foi paulatinamente suscitando discussões entre os discentes, fazendo com que os mesmos utilizassem dos recursos midiáticos com a finalidade de compreender as relações discursivo-dialógicas que permeiam o campo do jornalismo político.

Dentro dessa ótica, pudemos, no campo escolar, construir conhecimentos vinculados à práticas sociais situadas e ideologicamente organizadas. Os leitores, em nosso caso, os alunos de Ensino Médio, desenvolveram práticas de leitura que iam além da simples decodificação dos textos. Diante da grande massa de enunciados oriundos do jornalismo sobre a disputa eleitoral para Presidente da República, os sujeitos leitores foram se posicionando e acenando para o uso da forma linguística num dado contexto, vendo aquilo que torna um signo adequado, ou não, às condições de uma situação concreta (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009).

4. Situando as discussões teórico-analíticas

A seguir, apresentamos imagens que contemplam, no blog, a postagem de matérias e os seus respectivos comentários, socializando, deste modo, as vivências em sala de aula de leituras sobre o jornalismo político.

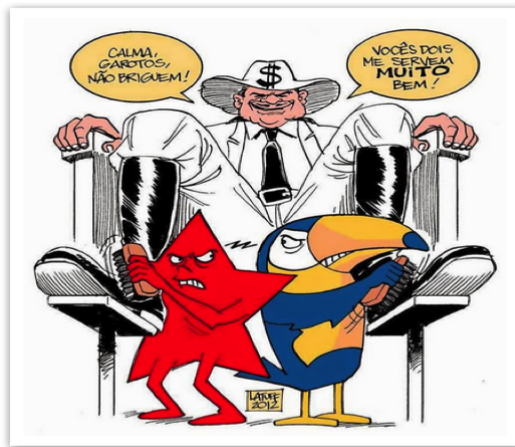
Partimos da concepção de que:

[...] a argumentatividade do discurso seria inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. Enunciando, estamos agindo sobre o Outro, argumentando, o que significa ir além de compreender e responder enunciados. De

acordo com Bakhtin (1998, p. 146, grifo nosso), *nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações*. Estamos, portanto, focalizando a argumentatividade no modo de construção do discurso, no seu direcionamento, intencionalidade e tom avaliativo, especialmente (GOULART, 2011, p. 131, destaques da autora).

Dessa forma, é possível compreendermos que os enunciados e as enunciações são, por natureza, constituídos por *forças argumentativas*. Esta orientação é a que abastece a epígrafe deste artigo. Compreendemos, portanto, conforme Goulart (2011), enunciar como uma atividade argumentativa. Logo, o trato analítico dado aos exemplos a seguir caminha nesta direção. Vejamos.

Figura 1 – Charge que relaciona o Capitalismo, o PT e o PSDB



Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>. Acesso em 17 fev. 2016

A charge (Figura 1) apresenta uma discussão de *forças argumentativas* que, dialogicamente, põe “no mesmo balaio” o PT e o PSDB: “balaio” de grupos políticos que se corrompem e que vivem em função dos interesses capitalistas que gerenciam o mundo contemporâneo.

É bom destacar que antes da escrita dos comentários foram realizadas em sala de aula discussões sobre os textos postados no blog, de modo que os comentários dos alunos refletem a ação didática desempenhada

por nós no contexto escolar. A partir disto, a Figura 2 traz as leituras que os alunos fizeram da charge.

O aluno Jefferson Lucas situa bem o momento em que o Brasil estava vivendo naquele 15 de outubro de 2014: os impasses das pesquisas eleitorais sobre o segundo turno das Eleições 2014. Neste contexto, o aluno, através da leitura da charge, acentua estes impasses pelo uso do sintagma verbal “estão brigando entre si”, colocando-se no discurso a partir do ponto de vista que compreende a disputa eleitoral como “uma forma que visa apenas o dinheiro”. Este posicionamento foi replicado pelo aluno Vagner que, por sua vez, associa a corrida presidencial entre PT e PSDB pela busca por dinheiro, pela busca por poder.

Figura 2 – Leituras Charge que relaciona o Capitalismo, o PT e o PSDB


Jefferson Lucas 15 de outubro de 2014 07:20

Os partidos do PSDB E PT estão brigando entre si pra engraxar o sapato do capitalismo ,ou seja ,uma forma que visa apenas o dinheiro, não importa se vai permanecer na mesma ou vai inovar os dois servem , o PT antes era contra o capitalismo e na atualidade é a favor vai entender o que se passa por debaixo dos panos ,e sempre por ultimo a população que nem pra engraxar os míseros sapatos servem.

Responder

▼ Respostas


vagner 15 de outubro de 2014 07:30

eu concordo com jefferson lucas porque o PT e PSDB estão sempre brigando pelo poder

Responder


Anônimo 15 de outubro de 2014 07:27

Pra o capitalismo tanto faz o PT ou PSDB na presidência, que pra ele vai continuar a mesma coisa. E analisando a imagem dar a impressão que nós estamos em baixo, que não chegamos nem a engraxar o seu sapato .

Responder


Bruno 15 de outubro de 2014 07:30

o PT e o PSDB embora estejam brigando, os dois estão agindo na mesma forma de acordo com o capitalismo e os dois partidos se tornaram basicamente o mesmo, e isso só vem para prejudicar a população Brasileira.

Responder

Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>. Acesso em 17 fev.2016

O aluno Bruno pontua que, apesar do “espírito” de disputa, de “briga”, PT e PSDB “estão na mesma forma de acordo com o capitalismo e os dois partidos se tornaram basicamente o mesmo, e isso só vem para prejudicar a população Brasileira”. Eis o compromisso social de uma intervenção didática como esta: a de estimular os alunos envolvidos a uma postura de leitores críticos que põem em questionamento como a política vem sendo colocada em ação e, principalmente, como a sociedade lê esta ação, que consigam compreender a construção argumentativa dos textos veiculados pela imprensa de editoria política.

A importância da mídia na modernidade advém do fato de que a busca de informação está cada vez mais intensa e a propagação do conhecimento é fator primordial para o desenvolvimento de uma sociedade. Nesta direção, é indubitável a presença da carga ideológica que a mídia carrega. “A mídia contribui com a formação da opinião pública e, conseqüentemente, com as mudanças de condutas/comportamentos sociais” (XAVIER; NASCIMENTO, 2011, p. 103).

Segue mais um exemplo de postagem no blog “Leituras da mídia política: você faz?” que serviu de estratégia didática para a construção de conhecimentos sobre as *forças de argumentação* na cobertura do jornalismo político sobre as Eleições 2014 para Presidência da República.

Figura 3 – Matéria do Blog Conversa Afiada



Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>. Acesso em 17 fev.2016

Figura 4 – Leituras da matéria extraída do Blog Conversa Afiada



Wesley 6 de novembro de 2014 09:49

Esse blog é totalmente a favor de Dilma e a apoia, em suas postagens, como a expressão 'Dilmabate' onde diz que Dilma liderou no debate que ele cita na suas postagens, e por conta disso ele deixa resplandecer que da seu apoio a Dilma.

[Responder](#)

▼ **Respostas**



Ithalo Anderson 13 de novembro de 2014 10:12

concordo com você Wesley esse blog é totalmente a favor da Dilma, no seu blog ele elegia a candidata e a parabeniza.

[Responder](#)



Ithalo Anderson 6 de novembro de 2014 10:07

No blog do jornalista Paulo Henrique Amorim, ele mostra estar apoiando a candidata Dilma do PT, ele faz com que a candidata Dilma fosse a injustiçada da história. Mostra também a candidata Dilma na frente o tempo todo, e vencendo todos os debates.

[Responder](#)



Jefferson Lucas (Jeff) 6 de novembro de 2014 10:07

Conversa afiada do blog de Paulo Henrique Amorim PRÓ-DILMA (PT) entra numa luta travada com o portal de notícias O GLOBO que apoia AÉCIO (PSDB) no qual sucessivamente entram num campo de guerra onde se trocam acusações e notícias sobre os candidatos. As mídias influenciam muito nas campanhas eleitorais, elas tem um forte peso nas informações dos eleitores, e nas perspectivas de votos dos cidadãos bem informados que ficam por dentro dos assuntos abordados.

[Responder](#)

Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>. Acesso em 17 fev.2016

O blog assinado pelo jornalista Paulo Henrique Amorim, em sua página inicial, elenca as principais matérias publicadas neste espaço midiático. Percebemos que os títulos destas matérias situam, ideologicamente e de modo argumentativo, discursos que soam um posicionamento favorável deste blog à candidatura da Presidenta Dilma Rousseff: “Lula: Aécio trata a Dilma como Lacerda tratou Getúlio”, “Dilma 52 x 48 Aécio. PT 4 x 0 PSDB”, “Rio, MG e NE: Assim não tem impeachment!”, dentre outros.

Através destes dados do blog e das discussões em sala, os alunos realizaram as seguintes leituras: Wesley destacou a filiação do blog Conversa Afiada à candidatura de Rousseff. Ele enfatizou o neologismo criado pelo blog “Dilmabate” – o *print* não apresenta o neologismo, por isso sugerimos

a busca no endereço eletrônico exposto na fonte da Figura 03 – que evidenciou o tom valorativo do *Conversa Afiada* em favor do comportamento da candidata no debate promovido pela Rede Bandeirantes de Televisão.

Em seu comentário, Ithalo destacou que o referido blog inseriu Dilma como um ser injustiçado, o que denuncia uma condição de parcialidade, de subjetividade, de apoio político do *Conversa Afiada* à Rousseff.

Já Jefferson Lucas construiu seu comentário fazendo uma comparação do blog *Conversa Afiada*, de Paulo Henrique Amorim, jornalista que também atua na Rede Record de Televisão, ao blog de Ricardo Noblat que, por sua vez, se vincula a Rede Globo de Comunicação: empresas midiáticas que historicamente se digladiam, se posicionam em contextos ideologicamente político-partidários distintos – conforme Figura 04.

Verificamos que Jefferson Lucas realizou leituras dialógicas sobre essas duas empresas de comunicação social. Este fato o oportunizou construir sentidos dialogicamente situados: compromisso desta vivência didática. Para tanto, o aluno compreendeu, pela leitura crítica da mídia política os tons valorativos que construíram o caráter argumentativo dos acentos dados por Paulo Henrique Amorim na escolha não aleatória dos textos para estamparem, em seu blog, as principais notícias que movimentaram o jornalismo político naquele momento da corrida presidencial de 2014.

A seguir, apresentamos outro recorte das experiências vivenciadas com o desenvolvimento do projeto de extensão universitária “Lendo blogs políticos nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio”.

Figura 5 – Matéria que critica Maria Silva por apoiar Aécio Neves no segundo turno

Marina Silva, descansa em paz! - Por Laura Capriglione

Laura Capriglione - dom, 12 de out de 2014

Marina Silva, do PSB, anunciou neste domingo apoio ao candidato à presidência Aécio Neves.



Acabou Marina Silva (1958-2014). Fundadora da Central Única

Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>. Acesso em 17 fev.2016

Figura 6 – Leituras da matéria sobre Marina Silva

jefferson lucas 15 de outubro de 2014 07:46

Acredito eu que Marina foi diretamente atacada por críticas que anunciam sua morte diante das eleições, essas eleições foi um jogo de reviravoltas e acredito eu que Marina foi cruelmente castigada pelo destino, tinha tudo pra concorrer ao segundo turno das eleições mas não conseguiu alcançar sua meta, e preferiu se aliar ao PSDB, mas não vamos esquecer de seu passado quando era aliada do PT, e ela sempre foi atacada por Aécio vai entender suas escolhas.

Responder

vagner 15 de outubro de 2014 07:57

Marina sempre esteve do lado de Dilma, e agora vem anunciar que vai se aliar a Aécio neves então e por isso que se estenderam as criticas sobre ela.

Responder

Alliny 15 de outubro de 2014 07:59

O texto que satiriza Marina que realmente deixou suas "raízes" políticas para adentrar numa visão aparentemente contrária a que ela sempre defendeu e com isso virou motivo piada.

Responder

ithalo anderson 15 de outubro de 2014 08:06

O texto fala sobre Marina Silva do PSB, e um pouco sobre a sua vida e a sua jornada, tudo o que ela passou, apesar de ter perdido no primeiro turno a candidata Marina Silva esta apoiando o candidato Aécio Neves do PSDB.

Responder

Fonte: <http://leiturasdamidiapolitica.blogspot.com.br/>. Acesso em 17 fev.2016

O artigo de Laura Capriglione, publicado em 12 de outubro de 2014 pelo site Yahoo!, expõe a opinião da jornalista em função do apoio dado, no segundo turno das eleições, por Marina Silva a Aécio Neves. A *força argumentativa* do artigo de Capriglione valora negativamente esta decisão de Marina e, para tanto, constrói sua discursividade a partir de escolhas linguísticas que ironizam Marina, como: “descansa em paz!” – expressão comumente usada para designar quando alguém falece enfatizada pela sentença verbal: “Acabou Marina Silva (1958-2014)” –, “Marina Silva foi durante anos, dentro do campo da esquerda brasileira, a representante de uma utopia que tentou conciliar três vetores quase sempre desalinhados: o desenvolvimento econômico, a inclusão social e o respeito ao meio ambiente e às populações tradicionais”, “Mas Marina

Silva acabou no domingo 12 de outubro, quando virou as costas para sua própria trajetória ao declarar voto no candidato Aécio Neves, o representante de uma política econômica ostensivamente contrária à valorização do salário mínimo e à ampliação das políticas sociais e de inclusão”, dentre outras passagens do texto.

A partir da leitura do texto e das discussões em sala de aula, os alunos foram ao blog e começaram a escrever seus comentários. Destes comentários, destacamos uma leitura literal por parte de Jefferson que se limitou a um reconhecimento mecânico e não reflexivo do que foi apresentado no texto da jornalista. Deferentemente ocorreu com a leitura de Alliny: “O texto que satiriza Marina que realmente deixou suas “raízes” políticas para adentrar numa visão aparentemente contrária a que ela sempre defendeu e com isso virou motivo piada”.

Nessa compreensão, observamos o quanto a aluna percebeu a *força argumentativa* da jornalista ao enunciar, satiricamente, seu ponto de vista sobre o apoio de Marina Silva a Aécio Neves. A aluna refletiu sobre o impacto que tal decisão, naquele momento, repercutiu, depreciativamente, segundo Capriglione, na trajetória de vida de Marina enquanto mulher, enquanto política, enquanto educadora.

Pesar os desdobramentos desta decisão para o histórico de Marina Silva e para o cenário político daquele momento era o motivo-chave da discussão didática daquele texto empreendida por nós no processo de vivência da experiência: uma discussão que pensa a leitura como uma atividade que constrói sentidos indo além do posto pela estrutura gramatical, mas reconhecendo as expressividades argumentativas e ideológicas que o uso da língua em contextos sócio-históricos revela.

Este foi o compromisso didático e social que o desenvolvimento desta atividade de extensão ofereceu em prol da formação de alunos críticos e reflexivos no ensino médio, buscando os fios ideológicos que atravessam a produção dos textos em seus campos de comunicação discursiva.

Considerações finais

Retomando o objetivo assumido neste trabalho de discorrer acerca da influência que o blog intitulado “Leituras da mídia política: você faz?” acarretou para a formação de leitores críticos e reflexivos, compreendemos que a exposição a esta experiência didática proporcionou aos alunos envolvidos o contato com atividades que os estimularam à leitura crítica da mídia, sensibilizando-os à busca pela necessidade de criticar as obviedades, à busca por irem além do posto, pela compreensão de que toda e qualquer enunciação é sempre argumentativa, conforme se apresenta a epígrafe deste artigo.

Os leitores, em nosso caso, os alunos de ensino médio, desenvolveram práticas de leituras que iam além da simples decodificação dos textos – característica que estimula um olhar para os processos de argumentatividade presentes em textos discursivamente situados como assim o são os do jornalismo político. Diante da grande massa de notícias oriundas do jornalismo sobre a disputa eleitoral à Presidência da República, os sujeitos leitores foram se posicionando e acenando para o uso da forma linguística num dado contexto, vendo aquilo que torna um signo adequado às condições de uma situação concreta (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009).

Através de comentários escritos, os alunos participantes evidenciavam a importância que tem o cidadão crítico na sociedade contemporânea. Os alunos passaram a ficar “antenados” aos aparatos da mídia política, demonstrando entendimento no que se refere aos liames argumentativos do dito e do não dito das instituições midiáticas contemporâneas.

Referências

- ALMEIDA, M. F. *O desafio de ler e escrever na escola: experiências com a formação docente*. João Pessoa: Ideia Editora, 2013.
- ALVES, S. F. *Gêneros argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa: um estudo sobre a arquitetura do folhado textual*. Monografia apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- _____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FREITAS, D. B.; XAVIER, M. M. Leitura, mídia e ensino de Língua Portuguesa: reflexões teóricas. In: *Anais do I Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*. Campina Grande: Realize, 2014.
- _____; _____. ALMEIDA, M. F. Blog pedagógico e ensino de língua: formando/incluindo leitores críticos do jornalismo político. In: *Anais do I Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI)*. Campina Grande: Realize, 2014.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na escola*: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes, 2011. p. 129-152.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____. DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na escola*: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-46.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- SILVA, C. P. C. Leitura como experiência terapêutica. In: KLEIMAN, A.; OLIVEIRA, M. S. (Org.). *Letramentos múltiplos*: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFERN, 2008. p. 141-164.
- SILVEIRA, N. M. *A persuasão no discurso argumentativo de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2010.
- XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F. O gênero blog pedagógico e o ensino de língua materna: por uma prática educ comunicativa de leituras dialógicas da mídia política. *Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, v. 3, p. 1718-1728, 2015. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/289456/vol.-i---revista-di%C3%A1logos>. Acesso em: 13 jul.2017.
- _____. NASCIMENTO, R.N.A. Jornalismo digital na escola: narrativas de uma prática educ comunicativa. In: *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação (BOCC)*. 2011. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1643. Acesso em: 28 fev.2016.

DESENVOLVER A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NA ESCOLA: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Emilly Silva dos Santos

Universidade Federal de Sergipe

Introdução

A reflexão em torno das possibilidades para o desenvolvimento da competência argumentativa em ambiente escolar acontece há algum tempo no Brasil e mundo afora (PADILLA, 2011; LEAL; MORAIS, 2006; GOODWIN, 2004; LEITÃO, 2000; GOLDER, 1996, para citar apenas alguns trabalhos). As discussões em variadas perspectivas apontam ser essa uma temática inquietante e produtiva, que estimula estudos e pesquisas, e ganham especial relevância ao se tratar da organização dos currículos escolares e das matrizes de diversas avaliações (SILVA, 2008).

No Brasil, a atenção dedicada à noção de competência se faz evidente a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, com acentuada proeminência, com o início da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no mesmo, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Esses documentos norteadores para os professores da educação básica destacam que se deve avaliar o desenvolvimento de competências, consideradas fundamentais para o exercício da cidadania, por meio de práticas de linguagem realizadas em diferentes espaços sociais.

Notamos que essa perspectiva é suficientemente ampla para incluir uma pluralidade de abordagens, o que torna diversa, mas imprecisa, a reflexão acerca do ensino de argumentação. Nesse sentido, este trabalho objetiva colaborar com as distinções conceituais associadas à noção de competência argumentativa e propor alternativas para a efetivação do ensino de argumentação no ensino fundamental, por meio da análise de uma experiência desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional

em Letras (PROFLETRAS), que considera as referências encontradas em diferentes documentos oficiais, como: PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Inicialmente, queremos ressaltar que, apesar de haver muitos anos de pesquisa em torno do ensino de argumentação, como sinalizamos acima, a noção de competência argumentativa nos documentos que norteiam a educação básica é vaga, nem sempre são explicitadas as concepções teóricas que servem de base para a formulação das orientações e as indicações práticas partem de conceitos pouco precisos.

Diante da imprecisão dos documentos norteadores da educação básica quanto às concepções teóricas e aos meios práticos para se alcançar os objetivos estabelecidos para cada nível do ensino (AZEVEDO, 2016; AZEVEDO; DAMACENO, 2017), entendemos ser necessário pensar em alternativas possíveis para possibilitar que o ensino de argumentação se torne produtor nas salas de aula da educação básica.

Um caminho possível para planejar o desenvolvimento de competências argumentativas de estudantes pode requisitar do professor de língua portuguesa a articulação dos estudos da área da letras e linguística aos da educação, pois os conceitos definidos por essas duas áreas permitem inter-relacionar conhecimentos específicos sobre linguagem e organização do pensamento, bem como compreender as implicações do uso dos recursos linguístico-discursivos e retóricos no processo de ensino e aprendizagem da argumentação.

Nesse sentido, embora seja desafiador, avaliamos ser relevante prospectar práticas que consigam adotar uma perspectiva pedagógica que possibilite associar as várias dimensões implicadas na argumentação, como aponta Grácio (2013), aos estudos da linguagem, abrangendo tanto os aspectos linguísticos quanto os discursivos. Assim, decidimos analisar um conjunto de atividades voltadas ao ensino da argumentação, em uma escola pública da Bahia, com o intuito de indicar como as atividades consideradas integradoras permitem coordenar conhecimentos, experiências e modos de agir, que são mobilizados em etapas diversas do processo de ensino aprendizagem, por intermédio de situações comunicativas complexas.

Esse ponto de vista instigou-nos a elaborar este capítulo, que foi dividido em três partes: primeiramente, incluímos uma discussão teórica

em torno dos conceitos de capacidades e competências, visando colaborar com a definição de competência argumentativa a fim de subsidiar a ação dos professores; em seguida, apresentamos as bases de uma proposta de aprendizagem integrada, que visa contribuir para o desenvolvimento de competências argumentativas na educação básica e, por fim, discutiremos uma experiência desenvolvida ao longo de uma pesquisa-ação realizada no período de 2013 a 2015, na unidade do PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão.

1. Em torno do conceito de competência argumentativa

Assumimos que a noção de competência argumentativa é polissêmica e multifacetada devido às inúmeras significações atribuídas ao termo em diferentes campos de conhecimentos, como a psicologia, a linguística, a filosofia, a administração, entre outras. Apesar disso, o interesse pelo desenvolvimento de competências, especialmente na área educacional, é crescente e provoca contínuos debates, especialmente pelo impacto observado na organização dos currículos escolares e em diversas avaliações (SILVA, 2008).

No final de 1990, um grupo de profissionais da educação, que incluía psicólogos, professores, pesquisadores e especialistas em psicometria, elaborou, para o ENEM, uma matriz de referência com cinco competências; contudo, em 2009, essa Matriz de Competências do Enem foi revista e passou a ter um número maior de competências (de 7 a 9), acompanhadas de 30 habilidades, distribuídas por área de referência. Apesar de notarmos diferenças que mereciam ser aprofundadas, neste texto queremos destacar que o conceito de competência permaneceu o mesmo nas duas matrizes, revelando uma base marcada pela perspectiva cognitiva:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2000, p. 5).

Como vemos, embora as modalidades estruturais da inteligência integrem as competências, em nosso modo de ver, isso decorre principalmente do fato de as capacidades de linguagem – compreendidas como uma reconstrução psicológica que se inicia em um processo interpessoal até que seja transformada em um processo intrapessoal (de internalização) potente que subsidia o sujeito nas práticas de linguagem (VYGOTSKY, 1991 [1930-1933]) – estarem implicadas nas competências.

Isso porque as competências se desenvolvem em um processo interpessoal, tanto quanto as capacidades oriundas das relações sociais que constituem cada sujeito, tal como descreveu Vygotsky (1991 [1930-1933]). Vygotsky explica que o termo *capacidade*, na psicologia, frequentemente está limitado à capacidade intelectual, no entanto, quando se considera o desenvolvimento cultural, em igual medida, é preciso considerar todos os aspectos da personalidade, isso porque o organismo, a personalidade e o intelecto humanos constituem um todo único, mas não homogêneo, por ser um todo complexo, que integra uma série de funções ou elementos que formam uma estrutura (VIGOTSKI, 2017 [1933], p. 466).

Assim, adotamos a ideia de que as capacidades são transversais, transformadas em função das interações com as situações, e podem evoluir em função das experiências construídas ao longo do tempo, por isso possibilitam relacionar conteúdos, outras capacidades, tornando-se especializadas em função das condições sensoriais e cognitivas de cada um (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

Ao tentarmos fundamentar uma competência argumentativa, em particular, adotamos a visão de que a capacidade fornece uma condição que inter-relaciona a linguagem verbal e os objetos do mundo, construídos cognitivamente, e promove uma ação de linguagem que remete a uma oposição discursiva – gerando interdependência entre os sujeitos em função da polarização das posições enunciativas –, o que possibilita uma expressão discursiva que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente.

Na proposta que apresentamos, então, o sujeito discursivo, entendido como aquele que assume um lugar social, definido pelo discurso quando é desafiado por uma situação-problema, mobiliza sua compe-

tência argumentativa, o que permite revelar variadas capacidades, as referências decorrentes de conhecimentos acumulados, a seleção de objetos culturais construídos social e historicamente, bem como as posições e os papéis assumidos no jogo interacional.

Essa visão exige um aprofundamento em relação às características da argumentação, para que possam ser divisadas alternativas para o ensino de um processo considerado, um fenômeno dinâmico e dialógico, no qual ocorre a inter-relação de múltiplas perspectivas inerentes à discursividade, às relações sócio-semióticas e históricas, que constituem a linguagem, e à interação verbal, particularmente em situação de divergência de pontos de vista, quando há negociação de significados, à avaliação de valores e à construção de sentidos. Na Figura 1, procuramos evidenciar a multiplicidade de aspectos relacionados à argumentação.

Figura 1 – Dimensões constitutivas da argumentação



Fonte: Adaptado de Grácio (2013).

A Figura 1 destaca apenas as dimensões que escolhemos discutir neste trabalho, sem pretender ter mapeado todas as que possam ser identificadas no estudo da argumentação aplicado às situações de ensino. Propomos uma breve explicação para cada uma delas, em alinhamento à proposta de Grácio (2013) e à de Leitão (2007).

Quadro 1 – Dimensões da argumentação – conceitos e definições

Dimensão Cognitiva (DCg)
Refere-se às funções psicológicas superiores que se estabelecem no contexto das relações dialógicas, mediadas pela linguagem e por outros recursos semióticos histórica e culturalmente constituídos (VYGOTSKY, 1991; BAKTHIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929]), que promovem a reflexão sobre os fundamentos e limites das concepções em discussão pelos argumentadores (autorregulação do pensamento).
Dimensão Linguística (DLi)
Refere-se às possibilidades de organização textual, que permite integrar o processamento de informações e conhecimentos às esquematizações discursivas, pelos sujeitos em interação oral ou escrita.
Dimensão Interacional (DI)
Refere-se à ação do sujeito pela linguagem em contextos socioculturais que permitem a avaliação do discurso de um pelo do outro.
Dimensão Dialógica (DD)
Refere-se ao diálogo construído pelos sujeitos da argumentação em diferentes situações sociais, o que possibilita o intercâmbio de perspectivas e o reconhecimento de quanto cada um é afetado pelas características particulares de cada situação comunicativa.
Dimensão Discursiva (DDi)
Refere-se às propriedades semióticas e dialógicas que constituem e distinguem os tipos de atividades construídas na/pela linguagem e aos recursos mobilizados pelos sujeitos em situação argumentativa.
Dimensão Política (DP)
Refere-se às posições e aos papéis assumidos pelos argumentadores nos jogos de linguagem decorrentes da participação em variadas práticas sociais, considerando que estão sempre afetadas pelas relações de poder e pelas finalidades comunicativas.
Dimensão Afetiva (DA)
Refere-se às emoções despertadas na/pela argumentação, uma vez que, para atingir o objetivo de persuadir o outro, o sujeito tem os afetos como um dos instrumentos retóricos (PLANTIN, 2010).
Dimensão Lógica (DL)
Refere-se à racionalidade argumentativa que se estabelece socialmente quando os sujeitos que buscam razões para apoiar seus pontos de vista, por isso implica a produção de raciocínios verossímeis, convincentes por sua construção (tipologia), pertinência, validade, etc. (GRÁCIO, 1993).
Dimensão Retórica (DR)
Refere-se à eficácia da comunicação, por isso diz respeito à ação integrada entre argumentos lógicos (logos) e emocionais (pathos) que um orador articula ao construir uma imagem (ethos) que possibilite persuadir o outro acerca de um ponto de vista assumido.
Dimensão Sócio-semiótica e cultural (DSsC)
Refere-se aos recursos semióticos construídos culturalmente que articulam discursos, ideias, emoções, posicionamentos, etc., por isso medeiam as relações entre os sujeitos. Também se vincula aos elementos (objetos), às construções e práticas culturais que são imprescindíveis para a efetivação da comunicação, bem como para o alcance dos resultados pretendidos, ou seja, para a consecução da persuasão.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessas reflexões, e considerando a complexidade inerente à argumentação, temos buscado identificar procedimentos pedagógicos que favoreçam o trabalho multidimensional. Nessa busca, a pedagogia da integração, proposta por Roegiers e De Ketele (2004), tem se apresentado como uma alternativa coerente porque apresenta a interdependência, coordenação e a polarização de diferentes elementos. Trata-se da integração de capacidades e competências desenvolvidas a partir de diferentes situações, nas quais o estudante assume um papel ativo.

2. Alternativas para a organização de práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da argumentação

Em geral, na pedagogia, como vemos no documento base do ENEM (BRASIL, 2000), a competência está associada ao cognitivismo e influencia a organização de currículos em diferentes partes do mundo (SILVA, 2008). Como, para as ciências cognitivas, “a normatização de competências é definida com base nos resultados de aprendizagem e pelo desempenho dos indivíduos diante de problemas e dificuldades enfrentados” (SILVA, 2008, p. 69), a mediação, entendida como o conjunto de práticas de apreensão de conhecimentos e de motivação pessoal, assume um papel de destaque e direciona-se àqueles que têm menor desempenho, visando à ampliação das competências individuais. Diferentemente dessa posição, nossa perspectiva toma a dimensão cognitiva como apenas uma das múltiplas dimensões que podem integrar o ensino da argumentação, por isso reconhecemos o valor das atividades propostas pela pedagogia da integração (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

Roegiers parte dos tipos de atividades diferenciados por De Ketele para propor sete tipos de atividades associadas à pedagogia da integração. Embora Roegiers proponha uma distribuição das atividades entre as que estão mais adequadas às aprendizagens pontuais, às atividades de estruturação fora de contexto e às mobilizações das aquisições na prática, isso não será considerado neste trabalho, uma vez que discordamos dessa classificação.

Na pedagogia da integração, as atividades são realizadas em torno de uma situação-problema complexa, por isso exige do estudante uma

articulação e/ou sistematização de várias aprendizagens em torno de uma dada situação e a participação ativa no processo (tendo o professor como mediador). Para nós, essa proposta se destaca justamente por favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa, uma vez que o estudante partirá de uma atividade dinâmica e dialógica para solver uma situação prática que exigirá dele análise e avaliação da situação, criação de objetivos, seleção de recursos e tomada de posição. Assim, as atividades tendem a ser mais extensas, solicitando suportes e tempo variados para que sejam realizadas e, gradualmente, o estudante passe a se habituar em mobilizar competências e capacidades em diferentes práticas sociais.

Consideramos que os tipos de atividade podem estar integrados às dimensões da argumentação supracitadas, contudo, algumas são mais favorecidas por um tipo do que por outro; assim, passamos a descrever as características de cada tipo, indicando uma possibilidade de associação com as dimensões.

Como dissemos anteriormente, a articulação entre as dimensões da argumentação e as atividades de ensino-aprendizagem, proposta neste artigo, não é completa, definitiva, muito menos inquestionável, mas revela nosso esforço em buscar indicar alternativas que possam apoiar as práticas pedagógicas que estejam direcionadas ao ensino da argumentação na educação básica.

O vínculo entre as atividades de ensino e as dimensões da argumentação requer um método pedagógico destinado a promover a aprendizagem da argumentação de maneira coerente ao desenvolvimento de competências. Como em nossa proposta, a competência argumentativa mobiliza capacidades e conhecimentos variados, integra o sujeito aos objetos semiótico-culturais e estimula a assunção de posições enunciativas em práticas de linguagem específicas (AZEVEDO, 2013), indicamos o método de resolução de problemas como aquele que deveria ser privilegiado em sala de aula. Isso porque suas características colocam o estudante diante de uma situação que deverá ser concluída, mesmo que provisoriamente, isto é, individualmente e/ou em grupos, o problema, que pode ser apresentado pelo professor ou sugerido pelos discentes, deverá ser analisado, para que uma solução possa ser alcançada.

Segundo Roegiers e De Ketele (2004, p. 123-124), há dois tipos de resolução de problemas. *Por descoberta*, no qual os estudantes são con-

Quadro 2 – Tipos de atividades a serviço da Pedagogia da Integração

Tipo de atividade	Dimen- sões
Atividades de exploração: são definidas como toda atividade que provoca uma nova aprendizagem (novos saberes e/ou procedimentos) em um contexto preciso ou particular, favorecendo a instrumentação em termos de novas capacidades. Solicitam ao máximo a atividade do estudante, por isso é preciso considerar suas representações, inclusive as que possam parecer equivocadas, e escolher os métodos pedagógicos adequados à gestão das aprendizagens.	DCg DLi DA DSsC
Atividades de aprendizagem por resolução de problemas: são as atividades mais complexas e abrangentes, que permitem ir além de uma noção pontual, pois o estudante deve articular várias aprendizagens e dispositivos pedagógicos que possam ter sido selecionados para o trabalho. Assim, requerem mais autonomia, diversidade de recursos e alterações na definição dos papéis assumidos no grupo.	DCg DI DD DP DSsC
Atividades de aprendizagem sistemática: são aquelas que favorecem a formalização ou fixação de noções, procedimentos, de regras, etc., pois permitem estruturar as aquisições e exercê-las. Apesar de existir modos já definidos como válidos e confiáveis para a resolução de uma situação pedagógica, de haver procedimentos, técnicas e condutas consideradas eficientes nas diversas áreas de conhecimento, o estudante pode mobilizar novos processos cognitivos, exercendo sua autonomia e evidenciando sua criatividade.	DCg DLi DL DSsC
Atividades de estruturação: são atividades articuladas em torno de situações, que favorecem o entendimento da essência de todo conteúdo ou prática, visando à associação com novos saberes ou experiências. A função principal dessas atividades é permitir ao estudante o estabelecimento de relações, isto é, a realização de vínculos entre as aprendizagens passadas e futuras. Possibilitam a organização entre si de diferentes aquisições, por isso podem estar a serviço de atividades de integração, senso uma etapa do processo.	DCg DLi DDi DP DL, DR DSsC
Atividades de integração: são as atividades cuja função essencial é levar o estudante a mobilizar várias aquisições que tenham sido alvo de aprendizagens separadas, visando, além da integração, a atribuição de sentidos. Características principais: i. exigem um estudante ativo, que seja confrontado com uma variedade de recursos e objetivos; ii. articulam-se em torno de uma situação nova e significativa. São utilizadas sobretudo quando se quer resolver uma situação-problema e se deseja garantir a fixação de uma competência. Como são as atividades diretamente ligadas ao tipo de Pedagogia proposta aqui, podem permitir a vinculação de todos os outros tipos de atividades, em conjunto, por etapas ou em distintas fases.	DCg DLi DI, DD DDi DP, DA DL DR DSsC
Atividades de avaliação: são atividades que possibilitam compreender as razões para o que está sendo manifestado e visualizar os sinais que revelam as aprendizagens dos estudantes pelo professor, embora possam ser consideradas análogas às atividades de integração, por se mostrarem úteis à articulação de aquisições construídas separadamente. Também permitem tomar decisões de ordem estratégica, visando a ações futuras.	DCg DLi DI, DD DDi, DP, DA, DL, DR, DSsC
Atividades de remediação: são as atividades que se inscrevem no conjunto de procedimentos que visam rever os caminhos que estavam sendo adotados, por isso também estão a serviço dos estudantes que manifestam alguma dificuldade de aprendizagem. Assim, essas atividades têm por base a noção de “erro”, cujo diagnóstico permitirá não apenas identificar e descrever o que precisa ser revisto, mas possibilitar prospectar alternativas/ dispositivos para a remediação das ações.	DLi DDi DP DA DR DSsC

Fonte: Elaborado a partir de Roegiers; De Ketele (2004, p. 120ss).

vidados a fazer levantamentos que permitam descobrir novas possibilidades para resolver o problema proposto e a fazer experiências em um campo de saber específico. No caso do desenvolvimento da competência argumentativa, a ênfase recai no primeiro caso, pois os estudantes terão que buscar conteúdos para apoiar os argumentos de subsidiarão um certo ponto de vista. *Por simulação*, que permite ao estudante passar por uma situação semelhante à que ele poderia encontrar na sociedade. Na educação básica e no ensino de línguas em geral, é muito comum os professores planejarem atividades desse tipo, contudo, em nosso modo de ver, a descoberta por simulação deveria ser utilizada comedido, pois os alunos não são verdadeiramente desafiados.

Em ambos os casos, é preciso dosar o nível de dificuldade do problema que será apresentado aos estudantes, para que não se sintam desestimulados ou vejam-no como uma barreira intransponível. Além disso, é preciso cuidar para que o problema esteja centrado em conhecimentos/competências essenciais ou importantes para os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, pois isso garantirá que uma investigação esteja na direção certa.

Outro aspecto relevante nesse tipo de método é que o problema tenha condições para ser decomposto em vários subproblemas ou etapas, para que as dificuldades sejam sucessivamente superadas, além de ser fundamental possibilitar soluções diversas, visando promover discussão e acordos em torno de um assunto em questão.

É certo que esse método exige uma situação-problema complexa, que permita algum grau de apoio em experiências vividas, mas também que solicite novas aquisições e aprendizagens para que possa ser solucionada, especialmente quando se pretende desenvolver a competência argumentativa.

3. Uma alternativa para desenvolver a competência argumentativa: organização de debates orais

Nas seções anteriores, ao discutirmos o conceito de competência argumentativa, aproximamo-nos do que propuseram Roegiers e De Kele (2004) em sua pedagogia da integração, mas nos afastamos de sua perspectiva, uma vez que os autores restringem a competência argu-

mentativa à dimensão cognitiva. Como explicado, a partir de Grácio (2013), concebemos que a competência argumentativa é composta por múltiplas dimensões da argumentação, por isso adotamos que os tipos de atividades que integram a pedagogia da integração devem estar associados às variadas dimensões da argumentação, consideradas como necessárias para a mobilização desse tipo de competência.

O propósito da presente seção é analisar a proposta de sequência didática (doravante SD) que contempla, se não todas, ao menos boa parte das atividades sugeridas na pedagogia da integração, em uma proposta de trabalho circunscrita ao ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa, ou seja, ao desenvolvimento de competências argumentativas.

A SD servirá para ilustrarmos o modelo das atividades pedagógicas associadas à Pedagogia da Integração, destacado neste trabalho, que decorre de uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Sergipe. A dissertação produzida pela professora e pesquisadora Nadja Souza Ribeiro foi publicada no ano de 2015 e, de modo geral, visa a promover o desenvolvimento da competência argumentativa por intermédio de um gênero oral: o debate regrado. Essa proposta foi aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Entre Rios, Bahia.

As atividades planejadas por Ribeiro (2015) partem da leitura do texto literário *Meu Pé De Laranja Lima* (ver no quadro 3, a seguir) para, a partir das temáticas discutidas no texto, promover a realização de debates regrados apoiados em cinco questões retóricas. Os módulos elaborados pela referida pesquisadora abarcam as atividades de exploração, pois a pesquisadora projetou atividades que visavam despertar o interesse dos estudantes pelo texto lido, procurou apresentar um novo gênero textual oral, propôs aos estudantes discutir as temáticas sociais presentes no romance *Meu pé de laranja lima* e estimulou-os a participar ativamente dos temas em discussão. Todos os comandos utilizados pelo professor de língua portuguesa favoreceram a contextualização das atividades, possibilitaram a construção de hipóteses e a socialização de interpretações, ações favoráveis às atividades de exploração, segundo Roegiers e De Kele (2004), e ao desenvolvimento da competência argumentativa.

Destacamos principalmente as atividades de exploração – voltadas à estimulação e instrumentalização dos estudantes a novos saberes, com

ênfase operacional e metodológica –, mas também são observadas as de sistematização – direcionadas às atividades de preparação dos estudantes para realizarem estratégias de leitura circunscritas à localização de informações e ao levantamento de hipóteses –, que mobilizam principalmente a dimensão cognitiva (DCg), uma vez que são os estudantes são orientados a realizar procedimentos predição de ideias a partir do título de um texto e de levantamento e checagem de hipóteses; a dimensão linguística (DLi), na identificação de informações explícitas no texto; a dimensão interacional (DI), ao possibilitar aos estudantes discutir a temática central de uma novela; a dimensão dialógica (DD), por meio da leitura colaborativa das partes do livro e a dimensão discursiva (DDi), na socialização de impressões pessoais mobilizadas pelo discurso.

Identificamos ainda atividades de sistematização, de resolução de problemas, de integração e de avaliação, isso acontece por meio da *contextualização* das questões, da *problematização* das temáticas selecionadas pela turma e da *interação argumentativa*, como se poderá verificar na esquematização que fizemos da proposta da professora no Quadro 3.

Quadro 3 – Proposta didática (inicial): literatura em debate

	MOTIVAÇÃO	INTRODUÇÃO	LEITURA	INTERPRETAÇÃO
M Ó D U L O I	• Apresentação da canção “Meu pé de laranja lima” na versão de Paulinho Nogueira e Banda Cogumelo Plutão em vídeo; • Predição sobre o título; • Discussão sobre o tema das canções.	• Critérios de seleção, do contexto de produção e das características do autor; • Hipóteses dos estudantes em relação ao gênero a ser lido (o que esperam do texto Meu pé de laranja lima) e registro das antecipações.	• Leitura colaborativa de capítulos da novela, discussão e socialização das primeiras impressões; • Orientação sobre a leitura extraclasses do livro (capítulos 2 e 3 da Parte I para a aula seguinte).	• Apresentação de imagens que remetem à discussão sobre as temáticas do livro; • Localização de informações explícitas na narrativa; • Checagem das hipóteses; • Socialização de impressões sobre a parte lida do livro.

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2015).

A dimensão sócio-semiótica e cultural (DSsC) também é observada na prática pedagógica de interpretação de textos, por ser um tipo de prática construída historicamente com base no repertório de saberes legitimados em ambiente escolar, indicando, ao mesmo tempo, práticas de representa-

ção social das práticas formalizadas culturalmente na escola. Essas práticas permitem desnaturalizar tais representações e entender as generalizações decorrentes das reatualizações que se dão em diferentes espaços escolares.

A reflexão acerca das práticas escolarizadas estimulou Ribeiro (2015) a ampliar as práticas de análise dos conteúdos específicos encontrados na obra literária por meio da identificação de temas, bem como de informações relativas a eles, em outras bases de dados ou meios de comunicação, como reunimos no quadro 4.

Além das atividades de exploração – que permitiram selecionar os conteúdos para discutir a questão retórica “A fé em Deus e os valores religiosos fazem uma pessoa tornar-se melhor?”, por exemplo –, são observadas atividades de aprendizagem sistemática – que favoreceram a compreensão dos elementos constituintes da argumentação e da estrutura argumentativa –, e as de integração – que permitiram aos estudantes a iniciar o processo de identificação de novos temas para discussão nos debates planejados e de preparação de argumentos favoráveis e desfavoráveis a cada um deles, como vemos no Quadro 4.

Quadro 4 – Atividades desenvolvidas no módulo II

Estudo das temáticas presentes no romance em estudo	Estudo de outras temáticas suscitadas pelo gênero literário	Estudo sobre a estrutura da argumentação
• Relação entre a temática religiosa e as imagens correspondentes aos temas. • Leitura das páginas 77-78 para seleção de argumentos favoráveis ou não à questão: a fé em Deus e os valores religiosos fazem uma pessoa tornar-se melhor? • Seleção e registro em grupo de outros trechos que enfatizem a temática. • Apresentação de livros literários disponíveis para leitura pelos estudantes durante a organização dos argumentos.	• Identificação de outras temáticas pertinentes ao debate apresentadas na narrativa, justificadas pelos estudantes por meio de trechos do livro. • Discussão, seleção e apresentação das temáticas para o estudo da argumentação em grupo. • Organização dos grupos para realização de debates, com informações sobre a temática que ajudarão na organização dos argumentos.	• Apresentação de imagens para estimular a argumentação e o debate dos temas selecionados. • Socialização do que os estudantes entendem sobre esses conceitos em estudo. • Orientação específica para os conceitos em questão. • Estudo da estrutura argumentativa. • Análise dos elementos constituintes da argumentação, por meio de observação de sequências textuais do romance lido e de atividades e dinâmicas orais e escritas. • Troca de livros e interação das leituras feitas.

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2015).

As atividades sistemáticas e de estruturação são percebidas nas proposições feitas por Ribeiro (2015) no módulo II, pois são propostas atividades que intentam apresentar, ampliar e fixar os saberes formais dos estudantes no que diz respeito ao gênero textual e à competência que se pretende alargar: saber participar de um debate regrado. Essas atividades são apresentadas sempre de forma contextualizada e exigem ações ativas dos estudantes, que precisam sistematizar as aprendizagens anteriores ao que está sendo disposto no momento, de modo que construam e articulem saberes variados. Nesse sentido, podemos dizer que a professora esquematizou as atividades sistemáticas e de estruturação por meio de atividades de exploração, avaliação e integração, pois, no processo de fixação de noções e de construção de vínculos entre saberes, é cobrado também que o estudante traga informações novas, se posicione, justifique e explique o modo como tem construído esses saberes.

O conjunto de atividades relacionadas no quadro 4 apontam ainda que as dimensões cognitiva (na seleção de ideias apropriadas a apoiar cada temática), linguística (na leitura de textos variados), discursiva e política (na assunção de posicionamentos favoráveis e contrários às temáticas escolhidas), interacional e lógica (na análise conjunta de justificativas para as temáticas) e dialógica (na socialização da compreensão dos conceitos estudados em classe) estão sendo privilegiadas porque a professora/pesquisadora criou oportunidades para os estudantes entenderem que a discussão de questões sociais envolve ações diversificadas.

Para que houvesse a articulação entre as ações, a docente optou por articular as atividades em uma sequência didática, que está condensada no quadro 5.

É importante destacar que a organização das atividades exigiu planejamento prévio e estudos tanto por parte dos estudantes quanto do professor. Ao reunir informações sobre esse gênero discursivo e motivar os estudantes a reproduzi-lo, ainda de forma ainda embrionária, o que se propõe são atividades de integração, posto que a produção desse gênero se estrutura a partir de todos os saberes mobilizados anteriormente e dos objetivos que compõem todas as outras atividades.

As atividades reunidas no Quadro 5 manifestam claramente a preocupação da professora/pesquisadora em desenvolver as competências discentes de maneira integrada, por meio da exploração de situações

Quadro 5 – Síntese da Sequência Didática

Apresentação da situação	Etapas I: princípios e elementos do debate	Etapas I: organização do debate regrado
• Apresentação do gênero oral debate regrado por meio de imagens motivadoras e de um vídeo “Comunicação oral: o debate regrado”. • Revisão dos conceitos básicos e dos processos da argumentação e dos operadores argumentativos.	• Análise compartilhada da postura da turma na produção inicial. • Estudo sobre os princípios do gênero debate. • Estudo dos lugares discursivos para a seleção de informações que embasam os argumentos do debate, por meio de atividade escrita. • Agendamento da data da apresentação dos debates para um público externo. • Orientação sobre o estudo e a organização dos argumentos a serem defendidos pelo grupo acerca da situação controversa, em atividade extraclasse.	• Caracterização do debate para que os estudantes compreendam o processo de produção e realização. • Monitoramento do estudo extraclasse em relação às informações que os estudantes selecionaram em outros lugares discursivos. • Registro relativo à subdivisão dos grupos. • Revisão das questões retóricas sobre as temáticas; • Organização dos cinco grupos debatedores. • Orientação sobre o estudo e a organização dos argumentos a serem defendidos pelo grupo.
• Produção Inicial		
• Produção de um debate em grupo relacionada ao trecho do livro Meu pé de laranja lima, para que os estudantes mostrem os conhecimentos acerca do gênero.		

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2015).

concretas de aprendizagem. Ao longo de toda a SD, o professor acionou comandos que provocaram os estudantes a produzir um texto oral e posicionamentos discursivos e políticos, sendo sempre incitado a justificar e negociar suas ações. O aspecto organizacional associado ao pedagógico criou as condições para que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental participassem efetivamente de debates em torno de questões que são comuns à realidade dos estudantes que residem em pequenos municípios.

Concluída a fase de preparação dos debates, as discussões foram realizadas em ambiente público para contar com a participação da comunidade escolar. Notamos que a produção final também é constituída por uma atividade de integração, pois, como no módulo 3, propõe-se uma situação comunicativa complexa na qual o estudante deve articular as múltiplas aprendizagens desenvolvidas ao longo da SD, isto é, espera-se que cada um recorra aos saberes com os quais entrou em contato nas atividades anteriores para produzir o gênero discursivo indicado.

É possível depreender que na Pedagogia da Integração precisamos considerar o conjunto das atividades de aprendizagem e tratar qualitati-

vamente as ações desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele. Por fim, destacamos que a dissertação de Ribeiro (2015) é acompanhada por um Caderno Pedagógico que possui, além da estrutura completa e desenvolvida da sequência didática, as atividades elaboradas pela pesquisadora para efetivação da SD apresentada. Ao enfatizar esse modelo de atividade não pretendemos indicar uma forma única para o ensino aprendizagem da argumentação, mas, sim, apontar alternativas válidas para se pensar em modos para o desenvolvimento da competência argumentativa.

Considerações finais

Reconhecemos neste trabalho que a partir da efetivação do ENEM a noção de competência ganhou relevância na área da educação, entretanto, esse termo possui várias faces e, por isso, as suas definições são divergentes. Neste trabalho, tomamos a noção de competência não apenas como estruturas mentais que possibilitam ações e operações vinculadas a situações-problema, mas como uma manifestação que revela inúmeras capacidades, mobilizadas para estabelecer relações entre a estrutura psicológica, que se estabelece na relação com o outro, e elementos discursivos, culturais, políticos etc.

Ao destacar as competências argumentativas necessária para a plena participação em um debate, procuramos ressaltar que as capacidades subjacentes promovem inter-relações entre a linguagem verbal, os objetos de mundo e as ações de linguagem que remetem à oposição discursiva, defesa de ponto de vista e negociação de valores, posto que o sujeito que desenvolve essas competências assume um determinado lugar social quando é desafiado por uma situação-problema.

Por fim, recomendamos a Pedagogia da Integração como alternativa para o ensino da argumentação, sobretudo por visualizarmos nela uma proposta alinhada ao desenvolvimento de competências. Ao apresentarmos um modelo de atividade integradora não esperamos que ele seja apenas reproduzido, mas, sim, que sirva aos professores de língua portuguesa que se esforçam em encontrar possibilidades para a efetivação desse trabalho.

Referências

- AZEVEDO, I. C. M. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM? In: SILVA, Leilane R.; FREITAG, Raquel M. Ko. *Linguagem, interação e sociedade – Diálogos sobre o ENEM*. João Pessoa: Editora CCTA, 2015.
- _____. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun. 2013.
- _____. Capacidades Argumentativas de professores e estudantes da Educação Básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Org.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- _____; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *REVEC-Revista de Estudos de Cultura*, Aracaju, n. 7, p. 83-92, jan./abr.2017. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 03 dez. 2017.
- BAKTHIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENEM - Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Inep, 2000.
- DE KETELE, J.-M. Enfoque sócio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, n. 12, v. 3, 2008.
- GOLDER, C. La production de discours argumentatifs: revue de questions. *Revue française de pédagogie*, v. 116, 1996.
- GOODWIN, J. Student theories about the aims of argumentation. *The Annual Convention of the National Communication Association*. Chicago, 2004.
- GRÁCIO, R. A. *Racionalidade argumentativa*. Porto: Edições Asa, 1993.
- _____. *Perspectivismo e argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEITÃO, S. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago: JCSáez Editor, 2007.
- _____; ALMEIDA, E. G. S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 13, v. 3, p. 351-361, 2000.
- PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista Contextos de Educación*, n. 11, 2011. Disponível em: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol11.html>. Acesso em: 10 set 2017.
- PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Org.). *As emoções no discurso*, v. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 57-80.
- RIBEIRO, N. S. *Literatura em debate*: Possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

- ROEGIERS, X.; DE KETELE, J.-M. *Uma pedagogia da integração* – Competências e aquisições no ensino. Tradução de Carolina Huang. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2001].
- SILVA, M.R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- VIGOTSKI, L.S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução de Alejandro Ariel González. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991 [1930-1933].

A ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: A ILUSTRAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO DEBATE REGRADO

Nadja Souza Ribeiro
Universidade Federal de Sergipe

Introdução

A promoção do desenvolvimento de atividades argumentativas planejadas em sala de aula viabiliza o diálogo entre pontos de vistas, visto que a argumentação promove o confronto entre os participantes envolvidos em uma situação comunicativa. Além disso, instiga-os a apresentarem múltiplas perspectivas sobre um tópico discursivo, o que requer a construção de reflexões acerca do pensamento do outro e a avaliação dos diferentes posicionamentos sobre um tema.

Segundo Leitão (2011, p. 40), atividades argumentativas planejadas podem ser articuladas em sala de aula, principalmente, dependendo da criação deliberada de uma situação-atividade, por meio da reflexão de um tópico curricular, materializada em fóruns, debates, por exemplo. Portanto, tais atividades criam no indivíduo experiências metacognitivas, pois lhe permitem pensar, ter consciência e agir sobre o seu próprio pensamento. Nesse sentido, a produção do gênero oral debate, constituído como uma atividade argumentativa planejada, permite o desenvolvimento de um trabalho com a argumentação que promove a reflexão de ideias, a construção e a compreensão do discurso do outro e favorece a aquisição de conhecimento.

O gênero debate faz parte do universo da linguagem oral e pode ampliar a circulação dos saberes, o desenvolvimento da vida pessoal e profissional do estudante, bem como a prática da cidadania. Desenvolver a linguagem oral dele significa, portanto, orientá-lo à apropriação de instrumentos que possibilitem a comunicação em diversas situações de linguagem, ou seja, orientá-lo à apropriação dos gêneros.

Prioritariamente, a prática da argumentação oral no contexto escolar, por meio do estudo e produção do debate, pode desenvolver a capacidade de argumentar, defender e ou discordar com firmeza, coerência e clareza, o que for questionado. Diante disso, o caráter dialético da argumentação oral implica um confronto de pontos de vistas entre proponentes e oponentes, um domínio discursivo na oralidade de ambos; e isso, sobretudo, pode ser oportunizado ao estudante durante a realização das atividades planejadas sobre tal gênero.

Em síntese, o debate regrado configura-se como um lugar de construção interativa, de desenvolvimento coletivo e democrático (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 250), pois este diz respeito à apresentação de crenças, opiniões e posições com o objetivo de influenciar, de convencer um auditório, suscitando confrontações, reflexões e deslocamentos ponto de vista.

Nesse contexto, a relação entre a organização do pensamento e a argumentação nas interações sociais é evidenciada porque durante o ato de elaborar posicionamentos, mesmo que implícitos, são articuladas estratégias argumentativas, como as categorizações, exemplificações, comparações, justificações e juízos de valor, no intuito de resolver um conflito de ideias. Nas interações sociais, o desenvolvimento do pensamento e da argumentação possibilitam o aprimoramento crítico do ser, visto que nelas são evidenciadas uma variedade de meios para resolver problemas ou tomar decisões.

Segundo Pontecorvo (2005), a argumentação na escola assume um papel relevante na interação social – entre pares: aluno-aluno e/ou professor-aluno –, na construção do conhecimento e na aquisição da aprendizagem. Entretanto, entre tantos processos de aprendizagem, as práticas argumentativas sistematicamente planejadas não são oportunizadas efetivamente no ambiente escolar.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta uma possibilidade de trabalho em sala de aula voltado para o desenvolvimento da capacidade argumentativa de maneira planejada, imprimindo ao gênero oral debate regrado o meio e o produto do processo de aprendizagem. O foco de análise é o uso do argumento por ilustração, todavia outras estratégias argumentativas são evidenciadas, bem como os elementos e os processos que demarcam a argumentação.

Em relação à estrutura deste trabalho, a exposição está dividida da seguinte forma: i. fundamentos teórico-metodológicos do trabalho em-preendido; ii. a articulação do argumento de ilustração na produção de debate regrado, além das considerações finais.

A primeira parte evidencia os fundamentos teóricos-metodológicos que foram selecionados para organizar a proposta de trabalho pedagógico que será descrito. Ainda apresenta detalhes referentes à pesquisa realizada ao longo do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), entre 2013 e 2015, a qual é configurada ponto de partida desta análise, particularmente no que diz respeito à motivação, às estratégias pedagógicas elaboradas para a sala de aula e ao suporte teórico utilizado.

A segunda parte analisa a produção argumentativa dos estudantes, durante a realização do debate regrado. Descreve e discute como os grupos debatedores utilizaram as estratégias argumentativas em defesa de um ponto de vista e, especificamente, como a produção do argumento de ilustração foi articulada durante o processo; além de analisar a argumentação pelo exemplo, apresentando a diferença entre tais estratégias argumentativas. Por fim, as considerações finais retomam a análise feita sobre a aprendizagem da argumentação e a produção do argumento de ilustração; além de destacar os resultados alcançados.

1. Fundamentos teórico-metodológicos

A conexão entre os saberes, o engajamento em processos de construção do conhecimento e a progressiva incorporação da teoria à prática pedagógica, durante o curso PROFLETRAS, realizado na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, oportunizaram vários caminhos para o aprimoramento docente. Entre eles, ocorreu a conscientização da professora/pesquisadora em relação à teoria atrelada às experiências de sala de aula e promoveu de fato um processo de aprendizagem bem mais eficaz e produtivo aos estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Por ser fundamental em qualquer área do conhecimento, a relação teoria-prática fez-me refletir em torno da prática que era realizada no

ambiente escolar até o momento inicial da pesquisa supracitada. Além disso, despertou em mim o desejo mais consciente de realizar a pesquisa-ação partindo prioritariamente das necessidades da turma e, por isso, a argumentação foi atrelada à leitura do texto literário e à produção textual do gênero oral debate. Assim, constatamos que a prática pedagógica direcionada ao desenvolvimento crítico e reflexivo, pautada no estudo sistematizado da argumentação oral, é uma possibilidade de ação viável, que culmina no desenvolvimento da argumentação para além da sala de aula. Entretanto, observamos no cotidiano das escolas nas quais trabalhei que, no Ensino Fundamental, essa prática é pouco oportunizada.

A partir das leituras realizadas sobre os eixos temáticos do trabalho desenvolvido, pudemos confirmar que a prática da argumentação promove a reflexão, a construção e a compreensão do discurso do outro e favorece a aquisição de conhecimento. O engajamento em atividades argumentativas planejadas viabiliza ao estudante o diálogo entre pontos de vistas, o que promove o confronto entre os participantes envolvidos em uma situação comunicativa.

Como nesse processo são envolvidas múltiplas perspectivas acerca de um tópico discursivo, os participantes podem refletir e analisar a multiplicidade de posições sobre um mesmo tema. Isso evidencia que, quando eles são incentivados a responder à oposição de um colega ou professor, desencadear-se-á nele “mecanismos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo” (LEITÃO, 2011, p. 21).

Ao apontarmos a argumentação, segundo Leitão (2011), como uma atividade social e discursiva, que se caracteriza pela defesa de pontos de vista diante de uma oposição, alinhamo-nos à unidade tríade de análise¹ – argumento, contra-argumento e resposta – e constatamos que esse princípio permeia qualquer contexto discursivo, constituindo linguagem, pois continuamente somos solicitados a apresentar e defender posições, divergentes ou não, em várias esferas de nosso contexto sociointerativo.

¹ A autora enfatiza que apesar de a argumentação acontecer tipicamente entre dois ou mais participantes e ser constituída por três elementos, ocorre também a autoargumentação, ou seja, os pontos de vista divergentes podem ser evocados por um único indivíduo, o qual antecipa e responde às dúvidas e contra-argumentos em relação ao ponto de vista que defende.

Fica evidente na abordagem de Leitão (2011) a relação entre argumentação, aquisição do conhecimento e ambiente escolar, este último também é analisado como objeto de estudo por Pontecorvo (2005). Para ambas, a escola possui um papel relevante na interação social, bem como na construção e aprendizagem de conhecimentos. Afirmam ainda que nas situações de interação ocorrem as trocas de experiências, de informações, de conhecimentos e de saberes de maneira dialógica, o que permite ao estudante optar por várias modalidades de realização.

Enfim, a argumentação é uma construção discursiva e está presente nas diversas situações comunicativas, das quais participamos e, por isso, um estudo sistematizado no ambiente escolar torna-se importantíssimo para que a capacidade argumentativa dos estudantes seja desenvolvida, bem como eles possam oportunizar cotidianamente relações mais dialógicas.

Diante da necessidade de promover práticas pedagógicas voltadas para a promoção do conhecimento argumentativo, realizamos a pesquisa-ação “Literatura em debate: o desenvolvimento da capacidade argumentativa no 9º ano”, durante o período de outubro a dezembro de 2014, no colégio CCDMA, em Entre Rios-BA. Com o objetivo de promover o estudo e a prática da argumentação oral por meio da leitura de textos literários e de atividades diversificadas, dinâmicas e interativas; e visando à formação de um leitor crítico, ao desenvolvimento da competência linguística e do letramento dos estudantes, a pesquisa foi realizada por meio do desenvolvimento de uma sequência didática (SD), constituída por três módulos.

As atividades organizadas e desenvolvidas que constituíram a sequência didática (SD), contemplavam o objetivo de desenvolver a capacidade discursiva dos estudantes, por meio do estudo da argumentação, tendo como ponto de partida a leitura do texto literário e, como ponto culminante, a produção do gênero debate oral. Além disso, priorizou-se o desenvolvimento de práticas de letramento em sala de aula, já que a dinâmica de trabalho com o texto literário foi guiada à luz dos estudos de Cosson (2014).

No módulo I da SD, priorizou-se a leitura e o estudo da novela *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, com a finalidade de proporcionar aos alunos o contato com o texto literário de maneira mais

sistematizada, pois eles não estavam muito habituados a lidar com esse tipo de situação de aprendizagem. Além de proporcionar um estudo pautado no desenvolvimento das práticas de letramento, o texto literário configurou-se como objeto de aprendizagem da argumentação, no que tange ao estudo das temáticas sociais que embasaram as questões retóricas discutidas no debate.

É relevante ressaltar que a novela “Meu pé de laranja lima” configurou-se também como lugar retórico, a partir do qual ocorreu a seleção de informações que foram utilizadas na composição dos argumentos defendidos.

No módulo II, as ações foram direcionadas à seleção e ao estudo das temáticas presentes no livro *Meu pé de laranja lima* e ao entendimento dos conceitos e das estruturas argumentativas, tendo por base uma abordagem social e discursiva da argumentação, que se caracteriza pela defesa de pontos de vista diante de oposição e que está baseada na tríade: argumento, contra-argumento e resposta.

Na segunda etapa também foi possibilitado o estudo das ações primordiais no contexto argumentativo: i. a sustentação - como o processo que evidencia a seleção de argumentos e de recursos linguísticos pertinentes à situação e ao tema discutido; ii. a negociação - como o processo em que os participantes, proponentes ou oponentes, revisam suas próprias concepções acerca das ideias e posições colocadas na situação argumentativa. Por meio dessas ações, as temáticas foram delineadas, discutidas e selecionadas para configurar as questões controversas, as quais foram defendidas no debate, alicerçadas pelo trabalho compartilhado sobre a argumentação.

No módulo III, priorizou-se o trabalho com o gênero debate (regrado), por viabilizar prioritariamente o estudo da argumentação oral, o qual pode desenvolver no estudante a capacidade de argumentar, defender e ou discordar com firmeza, coerência e clareza, o que lhe for questionado, utilizando com segurança os recursos comunicativos necessários para interagir adequadamente nos contextos sociais. Conceituado como um gênero público (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO 2004), o debate regrado constitui formas orais de comunicação e desempenha um papel importante em nossa sociedade, visto que possibilita desenvolver nos estudantes o domínio em defender um ponto de vista, o que coloca em

jogo as capacidades fundamentais da perspectiva linguístico-discursiva (retomada e refutação do discurso do outro), cognitiva (capacidade crítica), social (escuta e respeito pelo outro) e individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Nesse módulo da SD, as ações proporcionaram o estudo sistematizado do gênero debate, articulado da seguinte forma: i. Produção inicial, ii. Estudo das demandas decorrentes do gênero textual oral, dos processos e princípios da argumentação e iii. Produção final.

Para tanto, tomando-se como referência o trabalho como um todo, direcionamos em sala de aula o ensino da argumentação como um processo de aquisição do conhecimento (LEITÃO, 2011; PONTECORVO, 2005), cuja compreensão dos princípios teóricos da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) possibilita organizar os diversos saberes relacionados ao gênero textual em estudo e aprender a participar de debates regrados (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2010) e de práticas de letramento literário dentro e fora do ambiente escolar (COSSON, 2014).

Nesse contexto, a sistematização da leitura do texto literário e do estudo da argumentação, pautado no domínio do gênero debate, viabiliza o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral e a formação de leitores mais críticos em sala de aula, colaborando assim para a realização de práticas de letramento. De fato, a efetivação dos conhecimentos em relação aos princípios que movem as situações argumentativas orais, articulada à prática leitora, concretizou-se na pesquisa como um caminho possível que pode ser mais frequentemente percorrido no ambiente escolar.

Entretanto, aqui, o foco principal de análise são as estratégias argumentativas, especificamente quanto ao argumento de ilustração, utilizadas pelos estudantes em defesa de pontos de vistas durante os debates, desde a primeira produção (Debate I) até a produção final (Debate II). O objetivo da análise é apresentar como os grupos articularam as informações em prol da defesa de posicionamentos diante das questões controversas. Ademais, objetiva-se delinear como houve, entre as duas produções do debate, a melhoria na qualidade dos argumentos de ilustração, estes que fundamentam a realidade e generalizam aquilo que é aceito à propósito de um caso particular.

2. A articulação do argumento de ilustração na produção de debate regrado

A ilustração, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é classificada como um tipo de argumento que fundamenta a estrutura do real, pois serve para reforçar a adesão às argumentações direcionadas à fundamentação de uma regra, que tem por base um caso particular. Nesse sentido, o fato utilizado para ilustrar uma situação conhecida e aceita pela sociedade dá força à regularidade já estabelecida. Assim, o argumento de ilustração configura-se a partir de casos particulares que ilustram uma lei ou uma estrutura reconhecida socialmente.

Esse tipo de argumentação visa aumentar a presença do que está sendo debatido, concretizando uma regra abstrata por meio de um caso particular; por isso é comum a tendência de a ilustração ser associada a imagens, que não substituem o que é abstrato na situação argumentativa.

Ora a ilustração não tende a substituir o abstrato pelo concreto, nem a transpor as estruturas para outra área [...] Ela é verdadeiramente um caso particular, corrobora a regra, que até pode, como o provérbio, servir para enunciar. A verdade é que a ilustração é muitas vezes escolhida pela repercussão afetiva que pode ter (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 410).

A ilustração, então, reafirma uma regra estabelecida por ser conhecida por um grupo, podendo até mesmo ser utilizada como meio de enunciá-la. Por conta disso, a ilustração funciona bem no reforço à adesão a uma regra compartilhada, fornecendo fatos que esclarecem o posicionamento geral do enunciador. Ademais, o valor afetivo que tal estratégia argumentativa imprime na situação controversa é bastante relevante, porque pode aumentar a presença dela na consciência do público, favorecendo a adesão. Isso posto, podemos perceber que a ilustração facilita os oponentes a compreenderem a regra que ela reafirma.

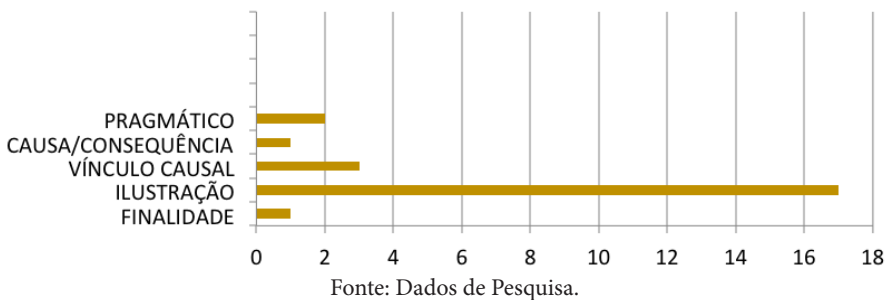
Percebe-se, diante do exposto, que a repercussão afetiva do argumento de ilustração configurou-se como mola propulsora para os estudantes envolvidos na realização dos debates. De maneira inconsciente, pelo menos a princípio, os grupos debatedores articularam casos particulares para reforçar uma regra aceita diante da questão defendida, principalmente na primeira produção (Debate I), pois a turma não

dominava mais efetivamente os conhecimentos sobre as estratégias argumentativas, sobre o gênero debate e em torno dos processos e princípios que envolvem a argumentação

É evidente que os estudantes articularam outros tipos de argumentos no debate I, uma vez que o ato de argumentar está presente em várias situações comunicativas diárias, das quais eles participam. Portanto, apesar dos grupos debatedores não apresentarem um conhecimento mais teórico das técnicas argumentativas, produziram positivamente argumentos pautados na finalidade, no vínculo causal, na relação causa/consequência e no pragmatismo.

Entretanto, o argumento de ilustração permeou significativamente a constituição dos argumentos, contra-argumentos e respostas elaborados pelos grupos debatedores, durante a primeira produção do gênero oral, como apresenta o gráfico a seguir.

Figura 1 - Tipos de argumentos utilizados pelos estudantes no Debate I



Em relação aos dados expostos, é válido salientar que a produção do debate I em grupo foi articulada a partir da questão: “A fé em Deus e os valores e princípios religiosos fazem uma pessoa tornar-se melhor?”, relacionada ao trecho do livro *Meu pé de laranja lima*, para que os alunos, organizados em dois grandes grupos, mostrassem os conhecimentos acerca do gênero, dos elementos primordiais que permeiam uma situação argumentativa, bem como dos tipos de argumentos dominados por eles.

Como essa produção foi gravada para possibilitar a avaliação da situação, do conhecimento apresentado pela turma em relação ao gênero e também das dificuldades observadas, posteriormente, foi feita análise compartilhada da postura da turma nessa primeira produção, em uma

“Roda de Conversa”. A partir disso, várias atividades foram articuladas para dirimir as dificuldades encontradas e aprofundar os conhecimentos dominados pela turma.

Com isso, nota-se que o fato de os estudantes não dominarem os conhecimentos de maneira mais aprofundada sobre as estratégias argumentativas, o valor afetivo do argumento de ilustração suscitou a seleção das informações voltadas para a ação de reforçar uma ideia por meio de um caso particular. O ato de ilustrar uma situação para conseguir a adesão do outro está presente em várias interações argumentativas e, por isso, os estudantes lançaram mão, naquele momento, do que era para eles mais conhecido e mais corriqueiro, como apresentar situações pessoais, profissionais, financeiras e religiosas, principalmente de celebridades.

Ainda referente à produção do debate I, um dos grupos debatedores iniciou a discussão apresentando uma situação particular – a vida do ex-dependente químico após tornar-se evangélico – para ilustrar o posicionamento de que a fé e os princípios religiosos podem mudar uma pessoa. Para isso, destacou os atos e as atitudes pessoais, antes e depois da vivência em ambiente religioso. A articulação do posicionamento foi feita por meio do argumento de ilustração e apresentou a experiência do irmão Lazaro, com a finalidade de sustentar a ideia de que a fé pode tornar uma pessoa melhor e, assim, conseguir a adesão do seu oponente. Podemos observar isso no trecho da fala a seguir:

(01) o fato de que você:: pode (dizer) que:: a fé pode mudar uma pessoa temos a o seguinte exemplo' irmão lázaro' conhecido por muitas pessoas' que era uma pessoa dependente de dro:::gas' alcoó:::tras' que:: era da vida(+) praticava muitas coisas que não era bo:::a' era muito assi:::m(+++) só fazia mais coisas ruins e depois(+) de um tempo que ele viu que não ia levar ele a lugar nenhum' ele começou a frequentar a igreja evangélica' se tornou uma pessoa melho:::r' (Dados da pesquisa).

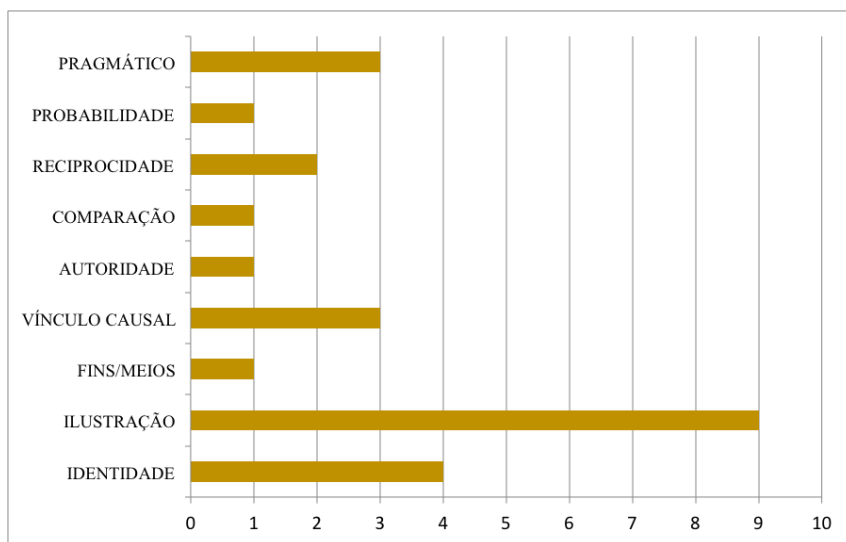
Configurada com o apoio em uma situação fictícia ou não, a ilustração, nesse contexto, atua como reforço à adesão de uma regra conhecida e aceita, mas que pode ser duvidosa. Todavia, esse reforço deve impressionar o auditório, chamando-lhe a atenção, para “[...] facilitar a compreensão da regra por meio de um caso de aplicação indiscutível” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 411).

Como foi salientado, entre a primeira produção e a produção final do debate regrado, foi garantido o acesso, em sala de aula, a informações e atividades sobre argumentação - processos, princípios e estratégias argumentativas -, bem como sobre o gênero textual oral em questão, a fim de dirimir as dificuldades apresentadas pela turma no primeiro momento. Os estudantes puderam conhecer, por exemplo, os tipos de argumentos que poderiam produzir em defesa do ponto de vista do grupo e os lugares retóricos onde poderiam selecionar as informações mais pertinentes à temática.

Para tanto, atividades orais e escritas foram proporcionadas para que o estudo dos princípios e dos elementos que constituem o debate - a linguagem, os operadores argumentativos utilizados, o respeito às regras estabelecidas, a questão da tomada da palavra (réplica e tréplica), o papel do moderador, dos debatedores e do auditório e a expressão oral e corporal dos envolvidos no processo - fossem aprofundados e efetivados. Já os tipos de argumentos foram apresentados para a turma por meio de situações argumentativas orais e escritas em atividades individuais e coletivas de explanação, leitura, análise, produção/exemplificação e socialização.

Ademais, em relação ao estudo dos lugares discursivos, foi disponibilizado à turma uma biblioteca itinerante, em forma de caixa organizadora, com várias obras que apresentavam nos respectivos enredos as temáticas a serem discutidas no debate II. Além disso, houve a realização de leituras de depoimentos, artigos de opinião e reportagens, por exemplo, com o objetivo de intensificar a seleção de informações que embasaram os argumentos apresentados.

O resultado do processo de aprendizagem foi positivo, pois na produção final (Debate II) os grupos apresentaram maior diversidade de argumentos, com maior qualidade discursiva e argumentativa. Isso aconteceu também em decorrência de vários momentos de mediação docente sobre os processos e princípios que norteiam a argumentação, principalmente no que diz respeito às estratégias argumentativas. O fato de os estudantes terem construído argumentos diversos em toda a atividade pode ser observado no gráfico a seguir.

Figura 2 - Tipos de argumentos utilizados pelos estudantes no Debate II

Fonte: Dados de Pesquisa.

Fica evidente também, no debate II, como mostra a figura 2, que o argumento de ilustração é apresentado mais uma vez pelos estudantes com maior incidência. Isso reforça a ideia da repercussão afetiva que a ilustração instiga nos oponentes inseridos na situação argumentativa. Entretanto, os grupos apresentaram os argumentos de ilustração com mais domínio em relação às estratégias argumentativas, uma vez que houve o aperfeiçoamento no que se refere ao conhecimento da prática da argumentação na vida cotidiana e ao gênero debate. As falas a seguir demonstram isso.

(02) eu vou citar um eXEMPlo do livro de Talita Rebouças' eh fala sério mãe' que::: que::: a meNIna apronta basTANTE na sua::: juventude' e que::: eles têm um dila:::/ um diálogo entre pais e filhos eh::: dá super BEM sem usar o autoritarismo (Anexo do Relatório da pesquisa)

(03) usamos tambÊM um exemplo um exemplo que::: é do::: do livro meu pé de laranja lima' do autor do autor josé(+) do autor/ josé mauro de vasconcelos' que::: o ator ZeZÊ que::: ele fala pra ele mesmo que o pai dele morreu por causa das agressões que ele sofria' porque o pai dele não tinha diálogo com ele' o pai dele

agredia muito Ele e::: ele disse que o pai tinha morrido pra ele por causa disso (Dados da pesquisa).

Nos trechos (02) e (03), os quais registram momentos de fala dos grupos debatedores, os estudantes, apesar de citarem a palavra exemplo, apresentaram argumentos de ilustração com mais propriedade, porque lançaram mão de informações selecionadas não somente a partir das vivências, mas também indicaram ter como apoio as leituras feitas durante o desenvolvimento das aulas organizadas para a realização da pesquisa-ação. As falas representam ilustrações organizadas por meio da seleção de informações em outros lugares retóricos, o livro “Fala sério mãe”, de Talita Rebouças, e o “Meu pé de laranja lima”, para reforçar a adesão do oponente à regra estabelecida em relação à questão “Relação pais e filhos: o que vale é a autoridade ou o autoritarismo?”.

É válida, aqui, uma abordagem em relação ao argumento pelo exemplo, visto que, como observamos nas falas transcritas, o termo exemplo foi utilizado pelos debatedores, entretanto articulado na perspectiva da ilustração. O recurso ao caso particular pode articular tanto o exemplo quanto a ilustração: o exemplo permite uma generalização de uma regra que permite passar de um caso a outro e a ilustração pode basear-se em uma regularidade já estabelecida.

A argumentação pelo exemplo permite tal generalização, porém pode haver certo desacordo em relação à regra particular que ele fundamenta.

A rejeição pelo exemplo, seja porque é contrário à verdade histórica, seja porque é possível opor razões convincentes à generalização proposta, enfraquecerá consideravelmente a adesão à tese que se queira promover. Isso porque a escolha de um exemplo, enquanto elemento de prova, compromete o orador, como uma espécie de confissão (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 403).

Além de observarmos o caráter generalizador que imprime o exemplo numa situação argumentativa, outra situação a ser considerada é o estatuto de fato que que tal tipo de argumento deve usufruir, independente da área em que se desenvolva a argumentação. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 402), a grande vantagem de utilização da argumentação pelo exemplo é dirigir a atenção a esse estatuto.

Isso posto, enquanto o exemplo, que deve ser incontestável, fundamenta a regra, a ilustração reforça a adesão a essa regra, a qual deve ser

socialmente conhecida e aceita. Portanto, apresentada como recurso argumentativo utilizado mais efetivamente no trabalho desenvolvido em sala de aula, a ilustração cumpriu a função de facilitar a compreensão e reforçar a regra de que a relação entre pais e filhos deve ser pautada no diálogo, no respeito, enfim, na autoridade (trecho 02); e de que tal relação deve ser pautada no autoritarismo dos pais (trecho 03).

As regras apresentadas pelos oponentes no debate II foram reforçadas também por meio do argumento de ilustração em vários momentos e isso pode ser analisado no quadro abaixo.

REGRA I - RELAÇÃO FAMILIAR BASEADA NA AUTORIDADE	REGRA II- RELAÇÃO FAMILIAR BASEADA NO AUTORITARISMO
G1/II - eu vou citar um eXEMPlo do livro de Talita Rebouças' eh fala sério mãe' que::: que::: a meNina apronta basTANte na sua::: juventude' e que::: eles têm um dila:::/ um diálogo entre pais e filhos eh::: dá super BEM sem usar o autoritarismo	G2/II - não::: asSIM' o autoritarismo que você disse aí não é só::: agredi:::r' ele também é conversar' impor castigo' assim essas coisas' tipo na novela boogie oogie' você pode ver que::: o pai' ele impõe asSIM, toda semana tem vistoria na CAsa, que ele bota os filhos pra fazer coisas' não é só bater' agredir' (tem) que conversar' também(+) eh::: impor regras
G1/II - sim' aqui em Entre Rios' fazendo a seguinte pergunta(+) em uma relação entre pais e filhos' o que vale é a autoridade ou o (autoritarismo)" Noventa e oito por cento das pessoas falaram que vale é a autoriDAde, dois por cento aPenas falaram que vale o autoritarismo.	G2/II - li' li' aí::: quando a filha quer sair' chegar a hora que quer' e a mãe FAla com ela' mas só que ela FAZ' então a mãe tem que impor regras' às vezes' elas acabam brigANDo e::: a mãe tem que falar mais ALto com ela pra POder ela obedecer a mãe
G1/II - usamos tamBÊM um exemplo um exemplo que::: é do::: do livro meu pé de laranja lima' do autor do autor josé(+) do autor/ josé mauro de vasconcelos' que::: o ator ZeZÉ que::: ele fala pra ele mesmo que o pai dele morreu por causa das agressões que ele sofria' porque o pai dele não tinha diálogo com ele' o pai dele agredia muito Ele e::: ele disse que o pai tinha morrido pra ele por causa disso	G2/II - muitas pesSOas foram si:::m' criadas com o autoritarismo' é algo que você::: todo mundo aqui uma vez já levou uma surra do pai' ou algo coisa asSIM eh(+) se não fosse pelo outro autoritarismo' poderia estar roubando e até (errando) mesmo meu irmão mesmo mais velho/ mais velho' que::: o que não faltou foi oportuniDAde' mas hoje se não FOsse pelo autoritarismo' ele poderia' ele esTava pelo mundo' Ma:::s não' ele está trabalha:::ndo e tem sua Casa' muitas vezes SIM eu vi:::a meu pai brigando com ele' mas ele também era muito/ falava alto com meu pai' mas meu pai tinha' ele tinha que impor respeito para meu pai, porque às vezes ele brigava e tudo

Fonte: Dados da pesquisa

Em síntese, os argumentos por meio das ilustrações, organizados e proferidos ao longo dos dois debates regrados, foram constituídos de detalhes contundentes e concretos, por isso, conferiram presença aos

opponentes. As ilustrações colocaram à prova alguns argumentos, porque estabeleceram a dúvida, ocasionando a produção de tantos outros argumentos e contra-argumentos.

As produções tornaram-se ainda mais dinâmicas e produtivas, pois os estudantes dominaram mais efetivamente a prática de argumentação oral desenvolvida. Além de desenvolverem a capacidade argumentativa, o nível de conhecimento foi aprimorado devido à motivação e à necessidade em realizar diversas leituras em outros lugares retóricos para a seleção de informações e para organização dos argumentos utilizados na atividade.

Considerações finais

Como vimos, o ato de argumentar permeia várias situações comunicativas em que haja a necessidade de interlocutores dialogarem criticamente sobre um tema de teor controverso. Assim, somos requisitados a expor e defender posições, divergentes ou não, sobre uma situação, um acontecimento ou uma questão polêmica, em várias esferas de nosso contexto sociointerativo. Afinal, somos seres de linguagem e a todo o momento somos requisitados a utilizar adequadamente a diversidade de recursos que a língua oferece às situações comunicativas, nas quais estamos inseridos.

No ambiente escolar, essas situações podem ser planejadas com a finalidade de promover a reflexão, a criticidade e a aquisição do conhecimento, por isso é bastante relevante proporcionarmos em sala de aula o contato dos estudantes com atividades de cunho argumentativo, principalmente na modalidade oral da língua, que nem sempre é privilegiada nos planos de ensino.

No processo de aprendizagem analisado, o estudo da argumentação em prol da produção do debate regrado partindo do texto literário aponta que, quando há a viabilização do processo de aprendizagem voltada para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, acontece consequentemente a aquisição do conhecimento. A articulação do argumento de ilustração, na produção dos debates, nosso foco de análise, confirma isso. No debate II, tais argumentos foram articulados com mais consistência, configurando estratégias argumentativas mais fortes, no que se refere à informação.

Argumentar sobre uma questão controversa por meio de um caso particular, a fim de conseguir a adesão do público em relação a uma regra já conhecida, configura-se como estratégia argumentativa utilizada de forma bastante expressiva, tanto no debate I quanto no debate II. O que verdadeiramente diferencia tais argumentos, de uma produção para outra, é a qualidade na argumentação, na articulação dos casos utilizados para reforçarem a regra, devido aos momentos de mediação do conhecimento oportunizados pelo docente.

Evidente que a qualidade argumentativa foi também visível nos outros argumentos construídos pelos grupos durante a preparação e a realização dos debates. Entretanto, tal análise constitui abordagem para ser discutida em outro momento.

Enfim, ilustrar casos na tentativa de defender um posicionamento faz parte de nossas situações interativas corriqueiras. Sendo assim, oportunizar práticas em sala de aula que possibilitem o estudo sistematizado da argumentação, para que os estudantes aprimorem o conhecimento acerca das estratégias argumentativas, é um caminho muito pertinente.

Referências

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERREIRA, L.A. *Leitura e persuasão – princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-46.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; ALLEJO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-88.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 247-278.

ENSINO DE LÍNGUA E LIVRO DIDÁTICO: A OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO E A OBJETIFICAÇÃO DA LÍNGUA

Soraya Maria Romano Pacífico

Universidade de São Paulo

“Eu queria fazer parte das árvores como os pássaros fazem.
Eu queria fazer parte do orvalho como as pedras fazem.
Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.”
(*Menino do mato*. Manoel de Barros).

Introdução

Neste capítulo, pretendo traçar uma reflexão sobre discurso e ensino de língua, especialmente, no tocante às metodologias de ensino que se sustentam no material didático. Esse percurso, que se fundamentará na Análise do Discurso de base pecheuxtiana, justifica-se porque, a meu ver, não há possibilidade de silenciar o modo como os materiais didáticos, principalmente, os livros didáticos norteiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares.

Em 2007, publiquei meu primeiro capítulo versando sobre livro didático (PACÍFICO, 2007). Nesses dez anos, orientei trabalhos de Mestrado cujo objeto de pesquisa foram os livros didáticos de Língua Portuguesa, de autoria de Lemes (2013) e Ronconi (2014).

Lemes (2013) investigou se/como a ausência de teorias da argumentação no livro didático de língua portuguesa e a circulação de textos jornalísticos afetam a produção dos sentidos em textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos do Ensino Médio. O *corpus* do trabalho foi constituído por quatro livros didáticos de língua portuguesa utilizados no terceiro ano do Ensino Médio, em algumas escolas públicas de Ribeirão Preto – SP, no período da pesquisa (2011-2013) e, também,

por textos argumentativos produzidos por sujeitos-alunos que utilizam esse material como ponto de partida para suas produções textuais argumentativas. A autora defende que o contato com teorias sobre o argumentar é necessário para que o aluno possa ocupar a posição-sujeito que argumenta em favor ou contra dado sentido. Com base nas análises dos livros didáticos selecionados, a pesquisadora constatou que eles silenciam as teorias de argumentação que existem e que poderiam/deveriam ser apresentadas aos sujeitos-alunos. Ela apontou, também, que, ao mesmo tempo em que a argumentação é escamoteada, o discurso jornalístico ganha lugar de destaque no livro didático, sendo tratado como discurso modelo. Ao fazer um cotejamento entre a análise do material didático e as redações produzidas pelos sujeitos-alunos que estudavam com os livros didáticos analisados, Lemes (2013), em suas considerações finais adverte que, aos estudantes do Ensino Médio fica interdita a posição de quem questiona, debate e argumenta sobre os temas propostos para suas produções textuais argumentativas. Ocorre uma injunção a seguir um esquema textual determinado pelo discurso jornalístico.

Ronconi (2014) por considerar a relevância que o livro didático tem não só para os sujeitos que o utilizam, mas, principalmente, para a construção do conhecimento na escola e, aliado a isso, por considerar o modo como a tecnologia perpassa a relação dos sujeitos contemporâneos com a escrita, decidiu investigar os efeitos de sentidos construídos no livro didático a partir dos textos que são retirados da rede eletrônica. O caminho metodológico percorrido envolveu uma pesquisa de campo, que foi realizada em quatro escolas diferentes, com dez diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, usados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas da cidade de Sertãozinho.

Para Ronconi (2014), o acesso que o sujeito tem à rede eletrônica pode significar-lhe uma oportunidade de inscrever-se subjetivamente. Porém, os resultados de sua pesquisa não comprovaram essa hipótese, uma vez que os livros didáticos analisados por ela simulam preparar o aluno para a sua inserção na linguagem da rede eletrônica, quando, na verdade, ocorre a interdição ao modo de dizer da rede e ao uso efetivo do computador. De acordo com os resultados, Ronconi (2014) aponta que há um apagamento da linguagem da rede eletrônica e uma injunção ao uso da

chamada língua culta ou padrão. O livro didático propõe atividades para correção da linguagem usada na internet, do chamado internetês.

Analisando os livros didáticos que compuseram esta pesquisa, percebemos que a maioria trabalha a escrita da rede eletrônica no próprio livro didático, ou seja, não há mudança no suporte. Muitas vezes observamos que o livro didático, pede que o aluno escreva um *post*, ou um *e-mail*, mas oferece ao sujeito apenas o lápis, caderno e as páginas do livro para compor sua escrita. Portanto, questionamos: como o professor vai ensinar o aluno a escrever em um *blog* efetivamente se não há transferência de suporte do caderno para o computador? Como o aluno vai aprender sobre a construção da escrita que circula na rede se o aluno não tem a possibilidade de inscrever-se virtualmente, por meio do computador? (RONCONI, 2014, p. 60)

Traçando um paralelo entre as pesquisas de Lemes (2013) e Ronconi (2014) entendo que ambas apontam uma contradição no modo de funcionamento do livro didático: Em Lemes (2013), se a escola é tida como o lugar privilegiado para o contato com as teorias, inclusive a da argumentação, como os sujeitos-alunos podem argumentar se o discurso jornalístico circula como um modelo, no livro didático, silenciando outros discursos argumentativos? E, com Ronconi (2014) a contradição está na resistência em tornar a máquina aliada ao livro, ou seja, para que o aluno se inscreva na rede, com o auxílio do livro didático, é preciso que o suporte mude, a linguagem informal da internet seja contextualizada e que o aluno faça uso da rede com propriedade. Nesse sentido, a autora pergunta: será que simular o ensino dos textos que circulam na rede, ou do e-mail, no livro didático contribui para o ensino da Língua Portuguesa? (RONCONI, 2014, p. 104).

Pêcheux (1995), em *Semântica e Discurso*, traz à tona a questão da contradição, e a reflexão do teórico ajuda-me a compreender os resultados dos trabalhos citados acima. Segundo ele, a contradição está na base da língua, falamos a mesma coisa, na mesma língua para produzir sentidos diferentes, dependendo da posição social que ocupamos ao construir discursos. Isso é possível porque não existe a separação radical entre ideologia dominante e ideologia dominada, o que há são posicionamentos diversos que o sujeito pode assumir perante a luta de classes, perante a relação com os modos de produção. Segundo o autor:

Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas de luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. É aí, na verdade, que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são os “objetos” ideológicos regionais tomados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber, etc.) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1995, p. 146).

Podemos compreender, então, no tocante aos trabalhos de Lemes (2013) e Ronconi (2014), que é a ideologia que mascara a contradição, ou seja, finge-se ensinar argumentar pelo discurso jornalístico, tão poderoso na sociedade pós-moderna; logo, parece natural que ele funcione como um “modelo”. Em Ronconi (2014) ocorre o mesmo funcionamento da ideologia, isto é, parece natural que a escola, por meio do livro didático, ensine o aluno a usar, manipular, comunicar-se, produzir sentidos por meio das tecnologias; todavia, há um mercado muito grande, forte e competitivo das editoras dos livros didáticos que não se rende aos computadores; sendo assim, finge-se ensinar um e-mail, mas para não descartar o livro didático, o e-mail deve ser produzido no papel, não na máquina.

Com base nessas breves considerações, entendo que as pesquisas sobre os livros didáticos encontram um campo fértil, ou seja, muito ainda precisa ser dito e analisado; por isso, para este texto, selecionei dois livros didáticos de Língua Portuguesa usados no Ensino Fundamental, especificamente, no quinto e nono anos, período escolar que compreende o término dos dois ciclos da chamada educação básica, com o objetivo de analisar os aspectos teórico-metodológicos que embasam o ensino de Língua Portuguesa nesses livros. Vale ressaltar que são livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com vigência para o período de 2016 a 2018.

Julgo importante, antes de tratar, especificamente, dos livros selecionados, deixar explícito que o professor pode e deve usar o livro como um pesquisador, como um sujeito-autor que assume suas escolhas, que prepara suas aulas, que analisa, criticamente, o livro didático usado. Isso

significa que o livro didático pode ser usado e consultado, diferentemente, por cada sujeito-professor e, por ser assim, as análises apresentadas, no decorrer deste capítulo, restringem-se ao modo de funcionamento discursivo dos livros didáticos selecionados para análise e não contempla, portanto, os múltiplos usos que deles podem ser feitos. Não faço, aqui, reflexões sobre o trabalho do professor, o qual pode dar rumos muito variados à sua prática pedagógica, ser autor de sua prática pedagógica com e/ou sem o uso do livro didático.

1. O discurso no livro didático e seus efeitos sobre a língua e o sujeito

Apesar de ter sido criado na Grécia Antiga, o livro didático, tal qual o conhecemos hoje, chegou ao Brasil só na época de Getúlio Vargas, na década de 30, sustentado por uma política que defendia o fortalecimento da nação, conseqüentemente, da publicação nacional. Soma-se a isso que, naquele momento, devido à queda da bolsa de valores de Nova Iorque, a importação de livros, que ocorria, no Brasil, até então, passou a ter um custo muito elevado. Foi, também, na passagem do século XIX para o século XX que foram produzidos os primeiros estudos sobre a gramática da Língua Portuguesa falada no Brasil, conforme aponta Guimarães (2004 apud ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 17), que considera quatro períodos pelos quais esse processo se desenvolveu. Apresento, abaixo, apenas o que o autor considera como sendo o segundo período desse processo:

Do início da segunda metade do s. XIX até fins dos anos 13 do século XX: se caracteriza pelo início de estudos sobre o português no Brasil e pela publicação das primeiras gramáticas produzidas no Brasil, pela fundação da Academia Brasileira de Letras e pelos debates em torno da diferença entre o português do Brasil e o de Portugal.

Parece-me, assim, que esse cenário pode ter contribuído para a produção dos livros didáticos brasileiros, uma vez que o olhar acadêmico estava voltado para as questões do Português do Brasil. Se o país vivia um processo de gramatização brasileira do Português, não há dúvida de que, até hoje, um lugar privilegiado para a circulação da gramática é o livro didático.

Segundo Soares (1996), de modo geral, os livros didáticos tinham numerosas edições que chegavam a ser utilizadas por décadas, nas salas de aula, sem que houvesse novas edições. Essa realidade mudou há cerca de trinta anos, quando o tempo de adoção de um mesmo livro didático, geralmente, não ultrapassa seis anos. Os livros que serão analisados, neste capítulo, por exemplo, valem para um período de três anos, 2016, 2017 e 2018.

Ao analisar o livro didático de Língua Portuguesa, *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, usado no quinto ano de uma escola pública municipal, de Ribeirão Preto, encontrei, na página 121, a seguinte proposta de atividade. Vejamos:

Figura 1

3 Leia esta tira:



(Bill Watterson. Calvin e Haroldo – E foi assim que tudo começou. São Paulo: Conrad, 2007. p. 99.)

Na tira há três proparoxítonas que deveriam estar acentuadas mas não estão. Quais são elas?

4 As palavras correspondentes aos nomes das figuras abaixo têm uma característica em comum. Escreva as palavras em seu caderno e depois, comparando-as, descubra qual é essa característica.



Foto: Shutterstock/Getty Images

O foco do estudo é acentuação gráfica, especificamente, as palavras proparoxítonas. Os autores apresentam, na atividade 3, uma tirinha para que os alunos acentuem as palavras que precisam de acento gráfico. Na atividade 4, encontramos, novamente, as figuras para serem nomeadas e acentuadas, construindo um efeito de sentido de que o verbal sobre-põe-se ao não verbal, fazendo parecer que o não verbal por si só não produz sentido, não reclama gestos de interpretação. Criticando o apagamento das diferenças entre as linguagens, assim como a sobreposição de uma em relação à outra, Orlandi (1995, p. 35) escreve:

E todo processo de produção dos sentidos se constitui em uma materialidade que lhe é própria. Assim, a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente.

Se sabemos que a linguagem verbal não é transparente, tampouco o é a linguagem visual, ou outra manifestação que seja. Orlandi (1996) escreve que diante de um objeto simbólico o homem está fadado a interpretar e, como a AD entende, sujeito e sentidos vão se constituindo com o texto; logo, o sentido pode vir a ser outro. Isso significa que, diante da figura do texto não verbal do suposto médico, interpretação que se sustenta na proposta de acentuar as proparoxítonas e no estetoscópio pendurado no pescoço do homem, o aluno só está autorizado a fazer essa interpretação – médico –, qualquer outra está proibida. Se o aluno quiser escrever homem, embora seja a figura de um homem, ele não pode, pois homem não é uma palavra proparoxítona. Isso significa que se apaga a materialidade significativa do texto não verbal e a reduz ao verbal, inculcando no sujeito-aluno que o verbal e, particularmente, a escrita ocupa um lugar de privilégio, como defende o modelo autônomo de letramento (STREET, 1993). Ainda em relação a essa atividade, se ele quiser escrever japonês, chinês, coreano, tailandês, pois o homem tem características de um asiático, também não pode, pois essas não são palavras proparoxítonas. Se na figura da cômoda, o aluno interpretar como móvel, embora o sendo, essa palavra também está interdita para essa atividade. Se na figura da xícara ele reconhecer uma caneca, provavelmente, sua resposta será mal avaliada, pois tanto caneca quanto móvel não são palavras proparoxítonas.

Enfim, o que deveria ser uma atividade de interpretação dos textos verbal e não verbal, limita-se, aparentemente, a uma atividade de escrita. Digo aparentemente, pois nem isso a atividade consegue ser, uma vez que não é suficiente que o aluno saiba escrever para “traduzir” o não verbal ao verbal. A meu ver, essa é uma atividade de detetive que deve ater-se aos traços de uma figura escolhida e imaginada pelo autor do livro didático para ser nomeada da mesma forma por todos os sujeitos. Não há, pois, espaço para interpretação e para subjetividade; a heterogeneidade dos sujeitos e dos sentidos é desconsiderada. Recorro a Coracini (2007) quando ela escreve sobre a objetificação da língua, pois, no meu entendimento a língua está sendo tratada como um objeto que o sujeito deve saber usar, tal qual uma faca, um martelo, um celular. Escreve a autora: “objetificação da língua que assume aqui a acepção tão difundida nos estudos lingüísticos de instrumento, meio, objeto” (CORACINI, 2007, p. 140). Para mim, a objetificação da língua leva ao cerceamento da subjetividade do aluno, permitindo-lhe apenas a objetividade, ou seja, como se todos os alunos pudessem dar as mesmas respostas para todas as atividades, o que eu estou nomeando de objetivação do sujeito, isto é, um sujeito que tem de ser objetivo, claro, exato, desprovido de subjetividade.

Haroche (1992) analisou a racionalidade jurídica, do século XII ao XVIII, e apontou como o Estado, em nome da lei e da razão, sempre tentou controlar a subjetividade. Disso decorrem os instrumentos de controle de sujeitos e sentidos, forjados ao longo da história. Todavia, a autora adverte e questiona:

Mas, o medo do sujeito, da subjetividade, de um raciocínio subjetivo, sempre inferiorizado a priori em relação a um pensamento objetivo, não corre o risco de conduzir – bem além das razões políticas que fazem que se tema o “sujeito que pensa”? Se a idéia do sujeito que pensa - sujeito marginal, desviante – amedronta, a idéia do sujeito que não pensa, não acredita em nada, acredita em não-importa-o –quê, não é consideravelmente ainda mais temível? (HAROCHE, 1992, p. 211).

Certamente, a resposta é sim. Por isso, insisto em analisar o livro didático, com a ilusão de que minhas análises produzam ecos a fim de questionar o funcionamento discursivo do material que aprisiona mui-

tos professores e alunos em propostas de atividades que não constroem condições para a subjetividade. Freire (1976), mesmo abordando a questão da alfabetização de um outro lugar teórico, que não a Análise do Discurso, contribui para nossa reflexão ao criticar as cartilhas e, aqui, estendo o raciocínio aos livros didáticos. Segundo o autor, as cartilhas, ao negarem aos alunos a possibilidade de problematização do conhecimento, esperando as respostas prontas, negam a criatividade e funcionam como instrumentos domesticadores. No meu entendimento, o objetivo de domesticação está estreitamente relacionado ao que Haroche (1992) escreveu sobre o medo que o Estado tem dos sujeitos pensantes; logo, é preciso tolher-lhes a criatividade, a subjetividade. Se o pensamento de Descartes “penso; logo, existo” inaugurou um modo de olhar o sujeito, ousar dizer que na pós-modernidade, em tempos de proposta de escola sem partido¹, com a defesa de proibição de circulação de sentidos e de certos autores, nas escolas e livros didáticos, dentre eles Paulo Freire, o pensar, o refletir deixará de ser premissa de uma conclusão lógica: existo. Pensar, ter ideias, fugir de estereótipos está se tornando raro e perigoso.

Aliás, perigoso sempre foi, a história está repleta de acontecimentos trágicos sofridos por aqueles que ousaram ir além do que lhes era permitido. Cito, apenas, o caso de Menocchio, tão bem narrado por Carlo Ginzburg, em *O queijo e os vermes*. Como um “simples” moleiro ousou aprender a ler, interpretar e a fazer conjecturas sobre religião, sobre o surgimento do mundo, sobre o que seria certo ou errado. Pêcheux

¹ “Por uma lei contra o abuso de ensinar”, encontrado em <http://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 30 abr.2017. Esse programa defende a não liberdade do professor, em sala de aula, de ler, interpretar, posicionar-se diante dos temas que circulam na sociedade, uma vez que a ele cabe somente passar um conteúdo. Na página inicial do Escola sem Partido, o internauta encontrará seis deveres do professor, os quais, criam o efeito de sentido de que preservam o direito do aluno; todavia, há uma inversão dos sentidos, pois o programa visa a um silenciamento do processo sócio-histórico de produção dos sentidos e a um controle de professores e alunos, daquilo que pode e deve ser dito, em sala de aula. Essa proposta, parafraseando Foucault (2009), tem o objetivo de “vigiar e punir” o professor sem a logística antes definida pela arquitetura física do panóptico, ou seja, em tempos modernidade líquida, são outras as formas de coerção. Aproveito para manifestar meu posicionamento contrário a essa proposta, cujo objetivo é impedir o acesso dos sujeitos-escolares – educadores, alunos e comunidade escolar – à multiplicidade de sentidos que circulam nos textos, na história, na vida, especialmente, aqueles sentidos de luta dos grupos minoritários, discriminados e excluídos que fazem ranger movimentos de tensão na trama sócio-histórica.

(1997) escreveu sobre o direito de alguns à leitura e o dever de outros de copiar e repetir o que aqueles que têm o poder de construir sentidos produzem. Isso significa que sempre há a relação do sujeito com o outro, seja para estabelecer um acordo, uma dissidência ou uma ruptura com os sentidos construídos por aqueles que detêm tal poder.

Na sequência, analiso o livro didático usado no 9º ano, também de autoria de William Cereja e Thereza Cochar (vide Anexo).

Como estou argumentando, as atividades dos livros didáticos tendem a desconsiderar a subjetividade do aluno. Imaginemos um sujeito-aluno de nono ano, com aproximadamente, catorze, quinze anos (com o que é imaginado para essa posição sujeito: sentado na carteira, uniformizado, com a tarefa de casa em dia, com os materiais escolares no estojo, para não ficar pedindo emprestado ao colega, dependendo do professor, o aluno deve priorizar o silêncio, pois conversa gera barulho, indisciplina, enfim, a forma-sujeito aluno) lendo o poema de Mário Quintana, *Se o poeta falar num gato*, que se encontra na página 58 do referido livro didático. Imaginemos, agora, sujeitos-adolescentes, com catorze, quinze anos (pelo acesso à memória discursiva temos a imagem de meninos e meninas²) que querem falar de si e do outro, querem saber da vida, dos sentidos do mundo, muitos querem namorar, beijar, praticar esporte, ouvir música, fazer intercâmbio para estudar em outro país, dormir, ler poemas, estudar, escolher uma profissão, e tantas outras possibilidades. Esse sujeito-adolescente, na escola, ocupa a posição discursiva de sujeito-aluno. Todavia, como entendo sujeito em consonância com a Análise do Discurso, o sujeito é dividido, não é uno, o que significa que ocupar determinada posição não o torna homogêneo. Não é porque ele está na escola que as outras posições sujeito ficam apagadas.

Ao ler o poema de Quintana, o sujeito-aluno será afetado de um modo ou de outro, seja pela indiferença, seja pela identificação, seja pelo riso, seja pela emoção, sabe-se lá por quais sentidos. O que não se pode negar é que o poema constitui um gênero discursivo mais aberto à subjetividade. Apesar de isso não ser novidade, as atividades do livro didático referentes ao poema apagam qualquer possibilidade de manifestação sub-

² Não tocarei na questão de gênero, pois embora seja uma temática relevante para ser tratada na escola, não caberia neste capítulo.

jetiva e levam o aluno³ a responder sobre a gramática da língua, a identificar e a classificar, no poema, “duas orações adjetivas”. Teixeira (2011, p. 55), ao pesquisar “Sobre o que se escreve na escola”, assevera que:

Tudo leva a crer que os “conteúdos gramaticais” sobrepõem-se às práticas de produção mediante a crença, generalizada no ensino de língua materna, de que um bom desempenho linguístico resulta da capacidade de análise da língua.

Isso confirma que a escrita e a gramática ocupam lugar de destaque nas atividades escolares. Seja qual for o gênero discursivo ou a materialidade linguística, o discurso dominante sobre a chamada língua culta ou padrão determina, em última instância, as atividades didáticas.

No item b, da questão 1, o sujeito-aluno poderia encontrar um espaço para a construção dos sentidos, para interpretar o último verso do poema “todos os poemas são de amor”; entretanto, não há possibilidade de escuta da voz do aluno, pois ele tem de responder “segundo a concepção do eu lírico”.

Quero continuar essa análise dialogando com Orlandi (1995), autora que já sustentou as análises feitas, acima, em relação ao modo como o verbal se sobrepõe ao não verbal. A autora, como já citei, defende que toda linguagem deve ser considerada e analisada segundo sua materialidade, suas diferenças, sua significância. Concordo com ela e, por isso, detenho-me em analisar o texto visual que acompanha o poema de Mário Quintana. Que efeitos de sentido ele cria? Pode ser um gato, pode ser um homem, pode ser um lobisomem, pode ser a representação do autor, podem ser tantas as interpretações. O que me inquieta é imaginar qual é a projeção do efeito-leitor desse livro didático para que os autores ou os editores do livro publicassem os dois textos, verbal e não verbal, um ao lado do outro, sem fazer referência alguma ao texto não verbal. Parece-me que o texto não verbal figura como possibilidade de distrair o aluno, de provocar o riso, de chamar a atenção para o texto verbal. Ou, desconstruir toda multiplicidade de sentidos sugerida pelo poema - pois

³ Formulação recorrente nos livros didáticos e planejamentos escolares. Pelo efeito da ideologia, ela circula com naturalidade, sem que seja problematizado seu efeito de sentido: o aluno precisa ser levado a alguma coisa ou a algum lugar? Será que ele deve ser visto sempre como um sujeito que não pode ser autor de seu dizer?

segundo os versos o poeta pode falar do que dizer, mas sempre estará falando de amor -, e fechar a interpretação no sentido literal do título: “Se o poeta falar num gato”, ou seja, o texto visual parece determinar a leitura do aluno para entender que o poema está “falando de um gato”. E eu pergunto: será que um aluno do nono ano precisa desse artifício para interessar-se por um poema? Nesse caso, talvez sim. Talvez seja mais interessante olhar para o texto não verbal, sobre o qual nada lhe é cobrado a ter de classificar as orações adjetivas. “É no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica” (ORLANDI, 1995, p. 40). Por isso, reitero, uma vez mais, as manifestações de linguagem reclamam interpretação, não podem circular no livro didático como uma ilustração (in)significante.

Importante destacar que trabalhar com as várias possibilidades de interpretação ou com o silenciamento delas é, antes de mais nada, um posicionamento político, não apenas metodológico. Tal posicionamento diz respeito ao modo como língua(gem) e sujeito são concebidos, aos direitos ou interdições que os sujeitos-escolares devem ter aos sentidos construídos pela humanidade.

2. Efeitos de fechamento

Para finalizar este capítulo, ocorre-me que muitos sujeitos pesquisadores, professores, autores de tantos trabalhos, cujo objeto de estudo é o livro didático, já se questionaram: se tantas pesquisas apontam as falhas do funcionamento discursivo do livro didático, por que essa situação não se transforma? Eu, também, coloco-me essa questão. Hoje, ao reler *Semântica e Discurso*, reconheço que talvez a citação que se segue possa trazer algumas explicações para essa inquietação. Pêcheux (1995, p. 193), ao escrever sobre “ruptura epistemológica”, aponta:

Isso significa dizer que o momento histórico do corte que inaugura uma ciência dada é acompanhado necessariamente de um questionamento da forma-sujeito e da evidência do sentido que nela se acha incluída. Em outros termos, a especificidade de todo corte é, parece-nos, a de inaugurar, num campo epistemológico parti-

cular, uma relação do “pensamento” com o real, de tal modo que o que é pensado não seja, como tal, sustentado por um sujeito.

Pêcheux escreve sobre o surgimento de novas ciências e como a forma-sujeito intervém para provocar a ruptura com os discursos anteriores ao corte. Trazendo essa discussão mais ampla para o campo da constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001) do livro didático, considero possível dizer que, do que tenho analisado, pesquisado, escrito, lido sobre livro didático, parece-me que falta ocorrer um estranhamento da forma-sujeito imaginada para ser usuário do material didático (professores e alunos) em relação ao modo como ele funciona, ao modo como os sujeitos-escolares são colocados em uma fôrma, ao modo como sujeitos e sentidos são silenciados, sem duvidar “da evidência do sentido que nela se acha incluída”. Pode ser que os sujeitos-alunos, quando marcam a resistência para realizar as atividades escolares, façam-no como manifestação de contrariedade em relação ao modo como eles são excluídos da língua(gem), do processo sócio-histórico de constituição dos sentidos, o que se dá pela interdição e apagamento da subjetividade, ou seja, pela tentativa de objetivação do sujeito por meio das atividades que o livro apresenta e pela objetificação da língua, que tratada como objeto, instrumento, pouco ou nada diz sobre a singularidade do sujeito. Porém, a resistência dos alunos, de modo geral, é interpretada como sendo descaso, desinteresse, falta de conhecimento e de comprometimento para com as tarefas escolares. Essa interpretação, também, é efeito da ideologia dominante, que faz parecer natural atribuir o problema ao jovem, ao aluno, ou seja, sempre ao lado mais vulnerável da luta de classes.

Fontes

- CEREJA, W.; COCHAR, T. *Português: Linguagens*. 5º ano Ensino Fundamental. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- _____. *Português: Linguagens*. 9º ano Ensino Fundamental. 9. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2015.

Referências

- CORACINI, M. J. Nossa língua: materna ou madrastra? – Linguagem, discurso e identidade. In: _____. *A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 135-148.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução de Eni P. Orlandi. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LEMES, N. *Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*. Ribeirão Preto, 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2013.
- ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *Rua*, Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- PACÍFICO, S. M. R. O silêncio do/no livro didático. In: _____. ROMÃO, L. M. S. *Leitura e Escrita: nos caminhos da linguagem*. Ribeirão Preto: Alphabeto, 2007. p.13-24.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.
- _____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 55-64.
- RONCONI, J. M. *Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa*. 2014. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.
- SOARES, M. B. Um Olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.
- STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: _____. (Ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1-21.
- TEIXEIRA, E. D. Sobre o que se escreve na escola. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e Ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 51-78.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

Anexo

Concluimos, então, que as orações subordinadas adjetivas podem ser desenvolvidas ou reduzidas. Quando reduzidas, têm o verbo no **infinitivo**, no **gerúndio** ou no **particípio**. Veja estes exemplos:

O professor observou duas alunas **a discutir, baixinho, sobre o conteúdo da prova**. (reduzida de infinitivo)
A menina, **conversando demasiadamente**, não ouvia a aula. (reduzida de gerúndio)
Eu comprei uma nova moto **lançada neste ano**. (reduzida de particípio)

EXERCÍCIOS

1. Leia este poema, de Mário Quintana:

Se o poeta falar num gato

Se o poeta falar num gato, numa flor,
Num vento que anda por descampados e desvios
E nunca chegou à cidade...
Se falar numa esquina mal e mal iluminada...
Numa antiga sacada... num jogo de dominó...
Se falar naqueles obedientes soldadinhos de chumbo
[que morriam de verdade...
Se falar na mão decepada no meio de uma escada de caracol...
Se não falar em nada
E disser simplesmente tralalá... Que importa?
Todos os poemas são de amor!

(Antologia poética. Porto Alegre:
Globo, 1972. p. 105.)



- a) No poema, há duas orações adjetivas. Identifique-as.
b) Classifique-as.
c) Explique o sentido do verso "Todos os poemas são de amor!", segundo a concepção do eu lírico.
2. Transforme as orações adjetivas desenvolvidas em reduzidas.
- | | |
|---|--|
| a) Se eu fechar os olhos
tu estarás presente;
se eu adormecer;
serás o meu sonho;
e serás, ao despertar,
o sol que desponta . | b) Amar os outros
é a única salvação que conheço ;
ninguém estará perdido
se der amor e, às vezes,
receber amor em troca. |
|---|--|

(Dom Marcos Barbosa)

(Clarice Lispector)

ECOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTITUIÇÃO DE DISCURSOS, DE SUJEITOS

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto

Amanda Matos Santos

Universidade Federal de Sergipe

Introdução

O presente trabalho consiste em uma abordagem parcial da dissertação de mestrado intitulada “O discurso ecológico no livro didático de Língua Portuguesa: política e poder” PPGL/UFS). Esse tema nos interessou particularmente por termos nos deparado com discursos cujo objetivo é a discussão sobre o ambiente. No contexto sociopolítico atual, declarar-se sustentável tornou-se uma opção politicamente correta, por isso tal discurso atravessa não só as mídias, mas também as salas de aula. A preocupação com a questão ambiental surge após a constatação de que o capitalismo, cuja prioridade é o aumento da produtividade, dos bens de consumo, está comprometendo o meio ambiente em prol do desenvolvimento econômico, gerando uma crise ecológica suscitante de providências emergenciais.

A influência dos órgãos internacionais, no que tange à Educação Ambiental no Brasil, pode ser verificada por meio do estabelecimento de aspectos legislativos, os quais fizeram deste campo uma política educativa do governo. A Lei de n. 6938/81, da Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 2013), art. 2º, inciso X, delega ao Estado a obrigação de inserir a Educação Ambiental nos diversos níveis de ensino. Tal postura provoca uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais passaram a articular o conhecimento específico de cada disciplina com a questão ambiental. O discurso ecológico passa, assim, a integrar a ordem de discursos legitimados pelo Estado; ganha crédito estatal, autoridade discursiva. Com efeito, entra em uma circulação discursiva na escola, na mídia.

Entendemos que legitimar o discurso acerca do meio ambiente é um dos mecanismos utilizados para controlar a conduta dos indivíduos, frente às catástrofes ocorridas atualmente. Nesse sentido, é imprescindível uma atenção para o fato de que, mesmo aqueles discursos proponentes de uma nova perspectiva paradigmática para o bem comum da humanidade, sub-repticiamente, visam ao controle dos sujeitos, para que atendam aos padrões de sobrevivência e aos valores morais norteadores das sociedades, os quais são instaurados pelos sistemas de poder. E, apesar de seu aspecto positivo, concernente à proteção ambiental, entendemos que tais discursos objetivam controlar os sujeitos, gerando práticas discursivas referentes aos comportamentos dos seres, tal como Foucault (1997, p. 135) as define:

Finalmente podemos caracterizar agora o que se chama ‘prática discursiva’. Não se pode confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem como atividade racional que pode funcionar em um sistema de interferência; nem como a ‘competência’ de um sujeito falante quando constrói as frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (grifos nossos).

As nossas análises estão ancoradas na Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), à luz da qual compreendemos que a constituição dos sujeitos está relacionada à construção dos sentidos, numa relação de tensão entre a paráfrase e a polissemia (a estabilização de determinados sentidos, o rompimento dela). Baseamo-nos igualmente nas teorias de Foucault (1966, 1987, 1996, 1997, 2008, 2012), para quem o discurso⁴ é fundante: são os discursos que produzem as verdades, instauram a ordem, o poder. As relações de poder produzem saberes e, con-

⁴ Consoante Foucault (2012 [1978], p. 248), o *discurso* deve ser tratado como “[...] uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”. As teorias *foucaultianas* buscam também ‘explicar a constituição do sujeito na trama da história’, colocando-o não como um sujeito dono de seu discurso, mas como um objeto historicamente constituído. E, apesar de esse filósofo (FOUCAULT, 2012 [1978]) ser contrário a uma análise *materialista* do discurso, tal como a AD o faz, utilizamos suas contribuições, no que diz respeito às relações de poder e de saber.

sequentemente, processos de subjetivação (GREGOLIN, s/d). Em decorrência disso, tentamos analisar como ocorre a subjetivação do interlocutor do livro didático (LD) de Língua Portuguesa (LP); nesse caso, o aluno, o professor. Levamos em conta ainda o ponto de vista desse filósofo, segundo o qual a disciplina (no nosso caso, a LP) consiste em um dos procedimentos de controle dos discursos, ao considerá-la um conjunto de verdades. Foucault (2008, p. 179-180) assim reflete sobre os gestos de produção, circulação e funcionamento *dessas verdades*:

Em uma sociedade como a nossa, [...], mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. **Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade** (grifos nossos).

O LD de LP constitui um desses instrumentos em que determinadas verdades sobre a Educação Ambiental são circuladas, sob a tutela do Ministério da Educação (MEC), uma instituição de poder. Daí a importância de investigarmos quais discursos sobre o meio ambiente atravessam a sala de aula, via livro didático de LP; os efeitos de sentido decorrentes deles, assim como suas formações discursivas (FD), questionando-nos de que lugar os autores do LD enunciam, quais formações ideológicas (FI) perpassam essa materialidade discursiva.

No que concerne às nossas análises, efetuamos apenas dois *recortes discursivos*⁵ de diferentes gêneros textuais⁶, haja vista a dimensão deste capítulo. E, antes de darmos prosseguimento às nossas discussões, elucidamos que o descaso quanto à preservação do meio ambiente, da flora, é uma prática perpetuada na sociedade atual e, no caso do Brasil, re-

⁵ Para Orlandi (1984), o *recorte* é uma unidade discursiva, consequentemente, um fragmento da situação discursiva; varia segundo o tipo de discurso, as condições de produção, o objetivo e o alcance da análise. Trazemos à baila esse conceito como um recurso metodológico.

⁶ Esses recortes foram feitos com base na coleção didática *Português - Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010).

monta ao período da chegada dos portugueses a essa terra. Como bem alerta Reigota (2001, apud BARROS, 2004), a primeira prática contra a natureza, no Brasil, foi a derrubada de uma árvore para a construção de uma cruz – símbolo da religião católica. Tal afirmação é ratificada pelo trecho abaixo, retirado da carta escrita por Caminha.

E enquanto fazíamos a lenha, **construíam dois carpinteiros uma grande cruz de um pau que se ontem para isso cortara**. Muitos deles vinham ali estar com os carpinteiros. E creio que o faziam mais para verem a ferramenta de ferro com que a faziam do que para verem a cruz, porque eles não têm coisa que de ferro seja, e cortam sua madeira e paus com pedras feitas como cunhas, medidas em um pau entre duas talas, mui bem atadas e por tal maneira que andam fortes, porque lhas viram lá (BRASIL, 2013, p. 9, grifos nossos).

Atualmente, entretanto, tem-se tentado rever essa imagem de degradação do meio ambiente que se fixou na memória do povo brasileiro, a qual impulsionou os atos de destruição e exploração que levaram à crise ambiental a que assistimos hoje. Contudo, assim como o corte da primeira árvore serviu para demarcar o poder da religião, dos portugueses sobre os índios, o desmatamento, na contemporaneidade, ainda demarca as mesmas relações de poder, já que essa prática ocorre, sobretudo, para implementação da nova ordem social, a globalização, comandada pelas multinacionais que saem dos países desenvolvidos para se instalarem em territórios subdesenvolvidos ou emergentes; retiram destes os recursos naturais necessários para o crescimento econômico das grandes Nações. Com isso, defendemos que, mesmo perpetuando um *discurso ecológico*, sustentável, nas esferas da sociedade, é o sistema econômico que leva ao desequilíbrio da natureza, porém, essa culpa é lançada para o homem, quando, na verdade, este age em conformidade com os padrões ideológicos que norteiam a estrutura social. O LD, por conduzir as atividades educacionais dentro de uma instituição, perpetua a ‘culpabilidade’ humana e abstém o Estado das suas responsabilidades ambientais, como vemos ao longo das nossas análises que apresentamos a seguir.

1. AD e as teorias foucaultianas: caminhos para uma análise discursiva

Consoante a orientação teórica da AD francesa, o conceito de discurso advém da relação entre história, sujeito e ideologia; é definido como *efeitos de sentidos entre locutores* (ORLANDI, 2012). O sujeito da AD, por sua vez, é uma *função discursiva*. Para a Análise do discurso, o indivíduo, para se constituir sujeito passa de um estado de S_1 (indivíduo) para S_2 (função discursiva). Explicando melhor: o S_1 (sujeito empírico/indivíduo) é interpolado pela Formação Discursiva (FD), pelo interdiscurso, pela Formação Imaginária (FIIm), Formação Ideológica (FI) e, então, passa para o estado de S_2 (função discursiva); é, pois, um sujeito *clivado* (está entre a consciência e a inconsciência). O sujeito é concebido, então, como “posição”; trata-se de uma *posição imaginária* que o autoriza a ser sujeito daquilo que diz; um “lugar”, pois enuncia de um lugar social (PÊCHEUX, 2008).

Os *efeitos de sentido* produzidos dependem da posição que o sujeito assume ao enunciar de uma *formação discursiva* (FD). Pêcheux (2008, p. 60) assim a define: “[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de lutas de classe, determina o que pode e deve ser dito”. As *formações ideológicas* interpelam as FDs, refletindo-se no discurso. A ideologia, conforme Orlandi (2007, 2012), não é ocultação da realidade, mas a *naturalização* de sentidos dominantes; um mecanismo constituído por imagens sociais que produzem o efeito do óbvio. A partir de tal perspectiva, entendemos que os sentidos do discurso decorrem de outros sentidos naturalizados, cristalizados, legitimados pela sociedade, sustentando a formulação de novos discursos.

Entendemos que os sentidos atribuídos ao discurso decorrem de outros sentidos naturalizados e legitimados na sociedade, os quais sustentam a formulação de novos discursos. A *memória discursiva*, possibilitando a *retomada* de outros dizeres, oferece as bases necessárias para a constituição de *novos* sentidos. Nessa perspectiva, o sujeito, ao enunciar, filia-se a uma rede de memórias discursivas; o seu dizer já foi dito antes, em outro lugar e esquecido: é o já-dito que sustenta cada tomada de palavra. Isso ocorre via ideologia, a partir da qual há um processo de

naturalização dos sentidos, instaurador de um sistema de evidências relativo à linguagem que gera, por sua vez, no sujeito, a impressão da centralidade, de ser a origem do dizer.

Nessa direção, percebemos que os termos sustentável/ecológico são naturalizados na sociedade; são instituídos através dos sistemas de poder (FOUCAULT 1987, 1996, 2012). No caso deste estudo, esses termos são instituídos na/pela disciplina Educação Ambiental. Isso se dá pelo fato de o poder ser entendido como uma prática social determinada pelos sujeitos, pelas instituições, que delineiam, a partir de procedimentos disciplinares, o tipo de comportamento dos sujeitos frente às questões sociais. Segundo Foucault (1987), tais procedimentos se estabelecem por meio da disciplina.

A disciplina constitui um dos princípios de controle de rarefação dos discursos. Seleciona as verdades que a compõe. Nessa perspectiva, a verdade deve estar no ‘verdadeiro do discurso’; por mais contundente que uma descoberta, uma afirmação seja, se não estiver condizente com os princípios que regem tal disciplina, o seu valor de verdade é anulado. Em relação a esse princípio, Foucault (1996, p. 35) defende o seguinte ponto de vista: “[...] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”.

Em decorrência disso, a disciplina delimita as fronteiras dos discursos por meio da constante repetição de regras, configurando-se como mais um princípio de coerção que age sobre os discursos. Diante de tais constatações, entendemos a *Educação Ambiental* enquanto uma disciplina, integrante, atualmente, da grade curricular de outras disciplinas, no espaço escolar, institucionalizando, assim, o *discurso ecológico*. E, na medida em que este discurso perpassa as disciplinas, torna-se verdadeiro. Logo, mediante as mesmas normas, novos enunciados são constantemente (re)formulados com a mesma finalidade: *veicular o desenvolvimento sustentável*. Nesse compasso, o *discurso ecológico* passa a integrar a ordem do discurso e se propaga por toda esfera educacional.

A partir dessas considerações teóricas, entendemos que, à medida que tal discurso passa a circular no espaço pedagógico, ele busca difundir um saber discursivo institucionalizado, atuando como um mecanismo de controle discursivo que visa propagar a cultura da sustentabilidade,

monitorando, para isso, as atitudes dos partícipes que integram o processo educativo. Isso porque, como bem afirma Foucault (1996, p. 44) “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo”. O discurso, portanto, é a ferramenta utilizada para a naturalização da ordem, do poder, docilizando os sujeitos, fazendo-lhes replicar um discurso cuja finalidade é fortalecer a própria instituição (FOUCAULT, 1996).

A seguir, abordamos alguns aspectos relativos ao livro didático (LD), por meio do qual os discursos acerca da sustentabilidade circulam na sala de aula; é o principal instrumento didático utilizado nas aulas de português.

2. O controle ideológico no livro didático

Como o nosso trabalho investiga a constituição dos sentidos, dos sujeitos no contexto escolar, consideramos a influência do livro didático (LD) no processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com Souza (2011), para quem o LD é o principal recurso utilizado no decorrer das situações didático-pedagógicas. No imaginário das diversas sociedades, o LD constitui-se enquanto suporte informativo que auxilia o professor não só nas questões gramaticais, mas, sobretudo, nas atividades interpretativas, possibilitando, assim, as discussões acerca de uma determinada temática; acredita-se que é, portanto, um instrumento neutro que visa à veiculação do conhecimento. Porém, esse olhar relacionado à neutralidade do LD apaga outras finalidades relacionadas ao discurso pedagógico (DP).

Na escola, o LD possibilita também a difusão do poder, pela produção e circulação dos discursos por ele veiculados. O professor igualmente repete as ideologias perpassadas pelo LD, uma vez que este ocupa um lugar institucional garantidor da legitimidade do seu discurso. Conforme Guimarães (s.d.), na sala de aula, professor e aluno interagem, de acordo com as posições que ocupam, reproduzindo, portanto, *ações e dizeres* característicos dessa *formação imaginária*.

Grigolletto (2011, p. 68), por sua vez, define o LD como um *discurso de verdade*, por se constituir um texto fechado, com o preestabeleci-

mento de *sentidos*, a fim de serem “apenas reconhecido[s] e consumido[s] pelos seus usuários”. Sob essa perspectiva, compreendemos que a função do DP é fazer circular, no espaço escolar, discursos naturalizados, os quais atendem às determinações ideológicas de um contexto sócio histórico específico. Essa naturalização discursiva é uma maneira de controlar os sujeitos-alunos, interpelando-os segundo os sistemas de poder. O funcionamento do LD evidencia a busca pelo controle da leitura dos alunos, provocando um efeito de uniformidade, a partir de afirmações categóricas que apagam as múltiplas possibilidades de compreensão. Além disso, o manual do professor é repleto de respostas, eximindo-o da função de construtor do conhecimento, reduzindo-o a mero consumidor das verdades postuladas pelos *locutores/autores*⁷ do LD. Na mesma medida, o LD é repetitivo, pois replica a mesma estrutura em todas as unidades; apresenta as formas e os conteúdos, naturalizando-os, criando, assim, um efeito de verdade. Nesse sentido, o aluno, ao interagir com o LD, deve refletir, porém sua reflexão é comandada por uma sequência linear que delimita o percurso dos sentidos (GRIGOLETTO, 2011).

Acrescentamos que, no contexto nacional, a adoção do LD pelas instituições de ensino depende do seu alinhamento com os programas educacionais integrantes do MEC (Ministério da Educação). Dentre eles estão os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2007). No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, os princípios e critérios avaliativos do PNLD ancoram-se em critérios gerais que norteiam o ensino da referida disciplina, e, por isso, devem ser prioritários na proposta do LD. A elaboração dos livros não é aleatória; é conduzida por parâmetros que *norteiam* o que deve ou não ser abordado, qual o direcionamento das questões que o permeiam; as editoras reiteram tais exigências. Dessa forma, há, como afirma Foucault (2009), o *apagamento do autor*, já que ele deve conformar o LD a normas institucionais. Não se apagam apenas as vozes do professor e do aluno, pelas exigências institucionais, mas também as dos próprios autores.

⁷ Consoante Foucault (1987), estudamos os *autores* do livro didático, como uma posição discursiva, responsáveis pelos nós de coerência; são interpolados por múltiplas vozes institucionais, pela indústria editorial.

Com base nos conceitos estudados, argumentamos que, ao ser veiculado no espaço escolar, o *discurso sobre o meio ambiente* corrobora a ideologia que “culpabiliza” o homem pela degradação ambiental, contribuindo para que tal discurso se torne circular, produtor de verdades. Entendemos, porém, que o sistema capitalista é o responsável por essa degradação e, apesar de ter sido criado por homens, nem todos são condzentes com ele. O discurso, segundo o qual o homem é culpado pelos problemas ambientais é disseminado também por meio do livro didático, principal instrumento utilizado nas aulas de língua materna, controlado pelos sistemas de poder, conforme apresentamos a seguir.

3. A constituição dos sentidos ecológicos no livro de Língua Portuguesa

Como afirmado na introdução, na presente investigação, analisamos dois recortes discursivos, extraídos da coleção didática de Cereja & Magalhães (2010). Essa coleção constitui o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o qual a aprovou como material didático para o ensino de Língua Portuguesa. Abaixo, apresentamos nossos recortes e análises.

3.1 A poluição do ar sob um viés discursivo (R1)

O recorte discursivo ora examinado foi publicado em um *site* de uma organização não governamental⁸ que desenvolve atividades a favor da conscientização ambiental; consta no referido *site* que a finalidade dessa ONG é “mobilizar as pessoas para o uso do poder transformador dos seus atos de consumo consciente como instrumento de construção da sustentabilidade da vida no planeta”. Porém, o suporte do qual foi extraído o texto para integrar o LD foi um jornal (Metro). Ou seja, o LD é o terceiro suporte pelo qual passa o referido recorte. Essa informação é válida, porque, conforme Marcuschi (2003), a mudança de suporte geralmente ocasiona alterações da situação de comunicação à qual está exposto determinado gênero textual/discursivo. Com a transposição, há um redirecionamento da situação comunicativa (construção de imagens entre os interlocutores, ambiente de circulação).

⁸ Disponível em: www.akatu.org.br.

No interior do LD em análise, o presente recorte é um anúncio publicitário, faz parte da seção ‘*Construindo o conceito*’, do LD do 9º ano. No âmbito do LD, o gênero textual em foco é utilizado primordialmente para trabalhar o conteúdo gramatical, *concordância nominal*; há apenas uma questão interpretativa: *No anúncio, qual é o principal argumento para que as pessoas usem menos automóveis?* Essa indagação é conduzida pela seguinte resposta: *é a informação sobre o quanto os carros do Estado do Rio Grande do Sul poluem a cada quilômetro rodado*. Abaixo, apresentamos o texto ao qual nos referimos.

Figura 1 - Recorte Discursivo 1



Fonte: Cereja & Magalhães (2010, p. 171)

A análise acerca do referido texto envolve diretamente algumas questões: 1) a quem se destina esses discursos, ou seja, quem é o público

alvo? 2) Que informações sub-reptícias são veiculadas, de que maneira essas informações são trabalhadas no interior do LD, considerando o contexto em que foram produzidas? 3) O texto mantém as suas finalidades primeiras, a situação comunicativa (construção de imagens entre os interlocutores, ambiente de circulação), ao ser inserido no material pedagógico pelos autores do LD?

Como mencionamos, a publicidade em questão foi divulgada em um *site* de uma ONG. Haja vista o gênero discursivo a partir do qual foi produzido, o texto está imerso na teoria da comunicação, com uma linguagem que visa persuadir o interlocutor (especificamente no que tange à poluição ambiental produzida pelo escapamento dos automóveis); tem, portanto, uma função comunicativa que está atrelada à referida organização. Esse é o sentido quando lemos o *slogan* em letras garrafais (NÃO DEIXE O ESCAPAMENTO DO SEU CARRO AQUECER AINDA MAIS O PLANETA). Na parte inferior da imagem, em letras igualmente garrafais, mas em uma fonte menor, entendemos que o texto⁹ objetiva fazer com que o interlocutor repense o uso recorrente do automóvel particular e opte, quando possível, por transportes alternativos, não poluentes ou poluentes em menor grau do meio ambiente (diminuindo a emissão de gases poluentes). Devido à falta de legibilidade do referido enunciado, o segundo sentido possivelmente não é construído pelo interlocutor.

No âmbito da propaganda em análise, apesar da singularidade do pronome “SEU”, ela é dirigida a todos os proprietários/usuários de automóveis, principalmente os que apresentam problemas no escapamento. Contudo, ao ser transposto para o LD, o interlocutor não é mais o proprietário de automóveis, mas o aluno, consequentemente, há outro efeito de sentido, haja vista a mudança de situação comunicativa. Esse gênero textual/discursivo, então, passa por um processo de resignificação, ao ser inserido no manual didático. Na atual situação comunicativa, os locutores passam a ser os autores do LD, os interlocutores, os estu-

⁹ “Os gases emitidos pelos escapamentos dos automóveis são uma das principais causas do aquecimento global. Se 2,3 milhões de carros do Estado do Rio Grande de Sul reduzissem os seus deslocamentos em apenas um quilômetro por dia, depois de um mês, teriam deixado de emitir um volume de gases de efeito estufa correspondente ao que 45 campos de futebol, cobertos de árvores crescendo, absorveriam em 37 anos” (enunciado presente no anúncio).

dantes de LP. Consequentemente, recorre-se à conscientização ecológica desses estudantes (nem sempre possuidores de carros), a fim de persuadi-los para não assumirem a posição de degradadores ambientais; há, portanto, outra construção de sentido, a compatível com o ambiente de circulação desse gênero e com as suas finalidades institucionais: a escola. Ressaltamos ainda as pistas discursivas dos enunciados que compõem o anúncio em questão, são os pronomes possessivos presentes nos seguintes enunciados:

Não deixe o escapamento do seu carro aquecer ainda mais o plante (enunciado principal).

Para construir um mundo melhor, o primeiro gesto está em suas mãos.

Seu consumo transforma o mundo.

Constatamos, mais uma vez, que essa propaganda também produz um efeito de sentido de que o homem é o causador dos danos provocados ao meio ambiente. Tal afirmação é respaldada pelos possessivos **seu, sua**, os quais, mesmo em terceira pessoa, dirigem-se ao interlocutor, segunda pessoa; tais pistas discursivas direcionam o sentido da produção textual: acusam-se diretamente os leitores do anúncio (proprietários de carro; no LD, os alunos) pelos problemas relativos à natureza. Conforme esse anúncio, o problema, enfim, é do uso que o proprietário faz do carro. No entanto, não se reflete sobre a necessidade, a produção tampouco a compra do carro. Essa reflexão abordaria o cerne da questão: o modelo de “desenvolvimento” da sociedade capitalista.

Ao veicular o texto em foco no LD, os autores se valem do discurso midiático – FD midiática – para corroborarem o discurso do modelo social capitalista, o qual, a partir de sentidos naturalizados elege o homem como agente destruidor da natureza. O enunciado “*Seu consumo transforma o mundo*” gera o seguinte efeito de sentido: o modelo de desenvolvimento sustentável está nas mãos do homem comum, a decisão de proteger ou não os bens naturais; são os seus hábitos, suas práticas sociais que determinarão tal relação. Isso porque os autores não abordam questões que esclareçam o contexto social e ideológico da materialidade discursiva, como, por exemplo, o fato de o uso recorrente do automóvel particular como meio de transporte prioritário ser impulsio-

nado pelos padrões de consumo fixados na nossa sociedade, reforçados pela mídia e pelas facilidades de crédito, assim como pela crescente produção desse produto. Quando reproduzem os discursos, sem proporem uma reflexão sobre o sentido por ele instaurado, os *autores/locutores* LD silenciam o modelo de desenvolvimento em que todos nós vivemos; inibem o desenvolvimento da crítica ao modelo econômico, bem como a produção de outros sentidos que associem o efeito discursivo à ideologia que os rege; corrobora os padrões ideológicos do sistema atual, as relações de poder no espaço escolar.

Percebemos, dessa forma, que o universo pedagógico, no qual deveríamos propiciar o aprimoramento do senso crítico, relativo aos diversos discursos que integram o ambiente de ensino (conforme pregam os PCN de Língua Portuguesa), acaba se tornando uma ferramenta institucional para a reprodução e naturalização dos discursos legitimados, como a circulação ideológica do *discurso sobre/acerca do meio ambiente*.

Mesmo sendo divulgado em um *site* de uma ONG (organização que *a priori* não mantém relações estatais), os sentidos instaurados pela produção discursiva refletem os valores do sistema capitalista; corroboram suas práticas, haja vista o anúncio não ser contra o consumismo, por este ser ratificado pela nova ordem mundial (a globalização), apenas leva à reflexão sobre o escapamento dos carros, uma vez que este é um discurso legitimado pelo Estado e agrega-lhe credibilidade diante das empresas e setores estatais. Um exemplo dessa relação é a inserção desse anúncio no LD de Língua Portuguesa, pois, se tal LD foi aprovado pelo MEC, pela comissão do PNLD, é porque ele atende aos objetivos do setor da Educação, à ideologia governante, pois reflete o discurso das instituições. Nesse compasso, percebemos que tais organizações não são totalmente dissociadas das imposições do Estado.

3.2 O discurso do desmatamento no LD de Língua Portuguesa (R₂)

O recorte discursivo 2 constitui um cartum, retirado do livro do 9º ano; integra a seção *Ler é diversão* e não traz nenhum comando interrogativo; a compreensão fica a cargo apenas da leitura das imagens, visto que não consta linguagem verbal, conforme Figura 2.

Figura 2 - Recorte Discursivo 2



Fonte: Cereja & Magalhães (2010, p. 252)

Os componentes da figura acima nos remetem às prováveis discussões acerca do meio ambiente: pomar, casa, homem, serra elétrica, árvore, ninho de pássaro; depois, máquina, pássaro, destruição da casa. Nessa ordem de exposição, somos levados a uma relação de causa e consequência: destruição da árvore pelo homem, destruição da casa pelo pássaro.

Para compreendermos os efeitos de sentido presentes no contexto dessa figura, recorreremos aos postulados teóricos acerca da *heterogeneidade discursiva*, segundo os quais a linguagem é constitutivamente heterogênea; trata-se de um fenômeno social, por isso a comunicação só se concretiza na relação com o *Outro*, com as vozes que perpassam o discurso. Todo ato discursivo, portanto, é heterogêneo, dessa forma entendemos que o ser humano não se concebe fora da relação que o associa ao *Outro*, já que seus discursos se constituem a partir de diversas vozes (dizeres) ditas e esquecidas (o interdiscurso), as quais estabelecem as bases para a formulação de novos dizeres e sentidos.

Nesse caminho, Authier-Revuz (2004) propõe a distinção entre dois tipos de heterogeneidade: constitutiva e mostrada. A primeira é a con-

dição para que haja discurso. O *outro* aparece no discurso, mas não é linguisticamente marcado, pertence à dimensão do inconsciente, é historicamente determinado, dá sustentação às enunciações. A presença do *Outro* está na constituição dos sentidos, mas só conseguimos apreendê-la quando remontamos ao contexto socioideológico da materialidade discursiva (as marcas do *Outro* não estão visíveis no texto, mas são retomadas inconscientemente na produção do discurso, atribuindo-lhe sentido). Já a segunda, diz respeito às marcas linguísticas no enunciado / discurso que inscrevem a presença do *Outro*: marcadas, indicações diretas do *Outro*; não marcadas, na materialidade linguística há efeitos da presença do *Outro*, mas este não é linguisticamente visível (o caso, por exemplo, da ironia).

Embora não haja nenhuma marcação linguística, tal imagem nos remete a alguns ditos populares, quais sejam: *um dia da caça; o outro, do caçador; quem com ferro fero com ferro será ferido; olho por olho, dente por dente*; diz respeito à figurativização desses ditos. A construção da imagem faz com que os referidos provérbios sejam utilizados com vista a ameaçarem o homem para que assim ele repense suas atitudes diante do meio ambiente. Vemos, portanto, a recorrência de dizeres que se cristalizaram na memória discursiva para instaurarem o sentido acerca do desmatamento, trata-se da heterogeneidade constitutiva, como explicitado. Esses provérbios não estão marcados na imagem, porém, na produção dos sentidos, eles são retomados pelo interlocutor, para gerar um novo efeito de sentido, aquele construído pelo autor do cartum. Inferimos, mediante a ordem sugerida pela figura, uma relação de vingança do pássaro para com o homem, pois do mesmo jeito que o homem está destruindo o habitat do pássaro, este, por sua vez, destrói o dele (a casa), ambos se mantêm na posição de vilões, contudo, a vilania do pássaro surge como consequência da ação humana contra ele. Embora na imagem essa reação apareça simultaneamente à ação do homem, o sentido empreendido não é de concomitância, mas uma relação de futuro, no que diz respeito ao pássaro. Isso gera um efeito de sentido de que a derubada das árvores e, conseqüentemente, a destruição do habitat dos pássaros trarão conseqüências futuras para a própria sobrevivência do homem; as ações deste se voltarão contra ele mesmo futuramente, conforme os ditos populares.

Além disso, o leitor precisa recorrer à memória discursiva em busca de outros discursos que o ajudem a compreender o efeito de sentido instaurado pela figura: o contexto do qual emerge tal discurso alerta para a crise ambiental, a necessidade de uma mudança de atitudes para o *bem da humanidade* (associação entre o interdiscurso e o intradiscurso), discursos legitimados e circulares, responsáveis por naturalizarem o sentido de que, mais uma vez, o homem é o culpado (não o sistema capitalista), pelas práticas sociais que destroem o meio ambiente.

Como na análise anterior, chamamos atenção ainda para a transposição do cartum de um suporte (*Salão de Piracicaba*, Instituto Memorial de Artes Gráficas de São Paulo) para outro (LD), haja vista a mudança das condições sociocomunicativas (qual o leitor virtual? Para que foi elaborado? Por que foi elaborado? Em que momento foi elaborado?). Enfatizamos que o texto, tal como exposto pelos *autores/locutores* do LD, visa apenas à diversão, sem questionamentos com vistas à construção de uma compreensão textual/discursiva, mas, ainda assim, o sentido é conduzido, pela associação das imagens, aos ditos populares. E, na medida em que recuperamos os dizeres ditos e esquecidos, *reatualizamos* os efeitos de sentido. Entretanto, entendemos que essa *movência de sentidos* ainda traz em seu bojo relações de poder, por se tratar de uma *reatualização* provocada pela instituição escolar, a partir do LD, promovendo processos de subjetivação dos agentes da educação (estudantes, professores). Nesse sentido, sendo o cartum um gênero textual/discursivo que pressupõe uma crítica, a partir de uma temática universal (neste caso, a reflexão sobre o/acerca do meio ambiente), notamos que essa crítica é destinada ao homem, não ao Estado. Mas não há qualquer orientação por parte dos autores/locutores do LD, responsável por fazer com que o aluno associe a materialidade discursiva em análise ao contexto histórico de produção, para que, assim, ele possa construir outros processos de significação além do construído pelo cartunista.

Considerações finais

A partir do nosso dispositivo teórico e do metodológico, constatamos a institucionalização do discurso sobre o/acerca do meio ambiente, o qual tem seu sentido naturalizado por meio de relações de poder dis-

cursivamente determinadas (FOUCAULT, 1987, 1996). Para tal, recorre-se às formações discursivas midiática (R_1) e mítica (R_2), as quais não só corroboram o efeito de culpabilidade do homem / indivíduo acerca da atual crise ecológica, como também, perpetuam as ideologias do Estado (instituição de poder).

O primeiro recorte alerta para os danos causados pelo escapamento dos carros e, a partir das evidências discursivas *seu* e *sua*, destina-se ao aluno (considerando a inserção dessa publicidade no LD) a responsabilidade futura do meio ambiente. As finalidades do gênero discursivo sofreram alterações, haja vista a transposição de suporte de gênero, uma vez que o objetivo do anúncio publicitário é conscientizar o usuário do automóvel; ao integrar o LD, o interlocutor passa a ser o aluno que sequer pode dirigir. Já o segundo recorte remete a ditos populares que, mediante a memória discursiva, geram o sentido de vilania do homem em relação à natureza.

No que diz respeito aos processos de subjetivação, entendemos que os alunos, enquanto indivíduos, são interpelados pela FI capitalista (da globalização), passam para a posição sujeito do discurso. Essa formação ideológica tende a direcionar os sentidos que circulam no ambiente escolar, no tocante à temática ambiental. Por conseguinte, ao serem interpelados por essa formação ideológica, os sujeitos (estudantes) reiteram esses mesmos discursos sobre a temática ambiental, provocando a circularidade discursiva.

Diante do estudo realizado, constatamos, portanto, que a produção polissêmica do sentido é substituída pela produção parafrástica de sentidos (disseminação dos sentidos prontos acerca do meio ambiente), promovendo a circularidade discursiva. Em consequência desse movimento parafrástico de sentidos, há sempre o retorno ao *mesmo*, inibindo novos gestos de produção de sentidos e, conseqüentemente, gerando a cristalização desses *mesmos* sentidos. E, na medida em que essa cristalização discursiva produz verdades sobre a relação homem/meio ambiente, estas instauram a ordem, o poder. Com efeito, ao invés de promover gestos de transformação da situação em que os agentes da educação se encontram, levando-os a uma percepção do modelo econômico em que vivem, o LD pode promover a permanência nessa situação, por não conduzir a novas possíveis discussões.

Retomamos, então, os nossos questionamentos iniciais: de que lugares (FD) os autores/locutores do LD enunciam? Quais formações ideológicas (FI) perpassam essa materialidade discursiva? Entendemos que os autores/locutores enunciam a partir dos múltiplos documentos responsáveis por regerem a educação brasileira: os PCN, o PNLD, na medida em que se constituem respondentes a esses parâmetros, programas. Obedecem a eles, com o fim de terem aprovação de seu material didático. Além desses lugares, compreendemos que, como estão atravessados pelo discurso da indústria editorial, coercitiva em relação à aceitação para publicação, eles enunciam também a partir desse mercado. Em decorrência disso, estão interpolados pela ideologia do capital, deixando-a perpassar na materialidade examinada. Entretanto, não entendemos que tais relações sejam de completo subjugo a essas instituições, pois são capazes de resistirem a esse sistema. Concordamos, então, com Gregolin (2016, p. 13), para quem “[...] seria redutor entender que há apenas passividade diante do agenciamento coletivo da subjetividade; pelo contrário, há pontos de fuga, de resistência, de singularização”. Isso porque, se houvesse a garantia de submissão dos agentes da educação, não haveria necessidade de se repetirem as mesmas verdades, pois não há agenciamento completo das subjetividades pelo poder, há sempre gestos de resistência.

Entendemos, porém, que a leitura realizada sobre o LD em análise consiste em um gesto de compreensão. Admitimos a existência de outros gestos, a partir de outros recortes teórico-metodológicos.

Fonte

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens*. 9º ano. 6. ed. São Paulo: Atual, 2010.

Referências

ANÁLISE do discurso com Michel Foucault. Ep. 01: Quem somos nós hoje? Direção de Maurício Neves Corrêa. Produção Gabriela G. Jeronimo, Ivânia dos Santos Neves e Arcângela Sena (Grupo de Estudo de Análise do Discurso - GEADA/Grupo de estudo: Meditações, discursos e sociedades amazônicas - GEDAI). Roteiro de Maria do Rosário Gregolin. Curso de Comunicação Social da Estácio/FAP, Belém, 2016.

- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução e revisão técnica de Leci Borges Barbisan e Valdir Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BARROS, F. A. D. *Publicidade e meio ambiente: consciência ambiental?* Trabalho de monografia apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Tiradentes, Aracaju, 2004.
- BRASIL. Secretaria da educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Cultura. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acessado em 07/05/2013a.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 5 mai. 2013.
- DORNE, V. D. *A identidade do jornalista no (dis)curso da história da imprensa no Brasil*. 2015. 219f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Araraquara, 2015.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos de Manuel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. *História da loucura: na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GRIGOLLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org). *Interpretação, autoria e legitimação*. Campinas: Pontes, 2011. p. 67-77.
- GUIMARÃES, E. Relações de poder no discurso pedagógico/didático. In: *Anais do VIII ENIL - Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal*, 2007.
- INTRODUÇÃO aos estudos do discurso e a obra de Michel Foucault. Direção Ivânia Neves. Produção Grupo de estudo: Meditações, discursos e sociedades amazônicas – GEDAI. Curso de Comunicação Social da Estácio/FAP, Belém, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, linguística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/viewFile/7434/4503>. Acesso em: 23 set. 2015.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2 São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984. p. 9-26.

- _____. *As formas do silêncio*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2007.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- SANTOS, A. M. *O discurso ecológico no livro didático de língua portuguesa: política e poder*. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Sergipe, 2013.
- SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica. In: CORACINI, M. J. (Org). *Interpretação, autoria e legitimação*. Campinas: Pontes, 2011. p. 93-103.

Introdução

É de nosso conhecimento que a temática acerca da ação do homem sobre o mundo via discurso vem sendo de interesse há longa data. Especificamente, em ocasião do surgimento da Polis Grega, a criação de espaços de discussão de ideias fez que estes passassem a ser considerados importantíssimos nos estudos filosóficos por se entender seu papel central no desenvolvimento de uma sociedade. Por essa razão, na Retórica Aristotélica, preocupou-se com os mecanismos linguísticos do discurso oral, tendo em vista seu caráter transformador de ideias e orientador de ações conforme o valor de verdade alcançado.

Plantin (2008, p. 8-9), ao discutir os estudos da argumentação na Antiguidade, afirma que:

Do ponto de vista da organização clássica das disciplinas, a argumentação está vinculada à lógica, “a arte de pensar corretamente”, à retórica, “a arte de bem falar”, e à dialética, “a arte de bem dialogar”. Esse conjunto forma a base do sistema no qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles ao fim do século XIX (grifo do autor).

Embora se observe que o tratamento dado à argumentação consistiu de um estudo dividido por categorias, importa-nos lembrar que Aristóteles estabelecia analogia entre a retórica e a dialética e, consecutivamente, entre estas e a lógica (PLANTIN, 2008). À medida que houve esse diálogo, pode-se dizer que a argumentação foi tratada já na Antiguidade, levando-se em conta três fatores de ordens distintas, intrinsecamente relacionados: a ordem do social, a ordem discursiva, a ordem das ideias¹.

¹ Os sofistas foram constituindo três categorias de estudo: a Retórica, a Dialética e a Gramática, posteriormente conhecidas como o trivium dos medievais.

Enquanto que a retórica se debruçava sobre os falares públicos, discursos longos, da política e da sociedade em geral, a dialética concentrava-se nos diálogos privados, tal como o da filosofia, constituídos por perguntas e respostas dentre as quais prevaleciam as proposições entendidas como válidas. Já na lógica, os três fatores inter-relacionados correspondiam à apreensão da ideia, ao juízo (validação) desta e à formação de conceitos.

A respeito dos estudos mais recentes sobre a argumentação², os quais se apoiam em determinados pressupostos aristotélicos a partir, principalmente, da Nova Retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), pode-se afirmar que determinações sociais implicadas nos discursos foram amplamente discutidas por vários estudiosos (AQUINO, 1997; AMOSSY, 2005; CHARAUDEAU, 2009), assim como os mecanismos discursivos e linguísticos. O fato de considerar as especificidades das interações e as dos campos ideológicos vem permitindo a melhor compreensão de discursos escritos e falados que circulam na sociedade, tais como os políticos, os publicitários, os didáticos etc.

Entende-se que as proposições centrais da Nova Retórica – as concepções sobre auditórios universal e particular, valores concretos e abstratos, tipos de acordo, entre outras –, e o posterior encaminhamento que se deu aos estudos da argumentação, contemplam o caráter social e histórico do ser humano a partir da ideia de ele assumir comportamentos de grupos sociais, ser afetado pelas ideologias historicamente circunscritas, agir via discurso de acordo com a imagem que tem de si e daqueles a quem ele quer atingir a depender da situação. É nesse viés que se tem estudado a argumentação como prática inerente à sociedade, a propor que procedimentos discursivo-argumentativos tendem a acompanhar as mudanças das interações e as regras as quais norteiam os grupos sociais.

Por outro lado, Charteris-Black (2013), entre outros estudiosos, apresenta-nos uma abordagem cognitiva do assunto, ao relacionar a ar-

² Embora não tenhamos por objetivo uma discussão detalhada da história dos estudos argumentativos, consideramos o declínio da retórica, entre o século XIX e o início do XX, surgida pelo ideal da verdade, da transparência, principalmente, a se tratar, entre outros, da ciência, sobretudo em decorrência dos ideais do positivismo. Nesse caso, entendia-se a linguagem como representação da realidade.

gumentação à Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff & Johnson (1980). No estudo de Aquino (1997), também se localiza um olhar voltado para a cognição, a partir de Van Dijk (2010)³, de Goodwin & Goodwin (1992), relacionada à argumentação. Tais pesquisas, entre outras, são indícios de uma guinada da ciência da linguagem, a retomar o papel do pensamento na argumentação e ampliar o exame da cognição nas discussões acerca das práticas argumentativas.

Mesmo que se considere de extrema importância tais pesquisas, observa-se que é necessário ainda criar outras interfaces com estudos de caráter cognitivo para que se compreendam os mecanismos cognitivos que estão por detrás do dizer argumentativo, bem como o lugar da cognição nos processos discursivo-argumentativos. É nessa direção que, neste trabalho, propomos um diálogo entre investigações acerca dos estudos argumentativos e as pesquisas sobre a Teoria da Mesclagem Conceptual (TMC) de Fauconnier & Turner (1995, 2003, 2009), Fauconnier (1997, 2005), e as discussões acerca de como se constroem as ideias, apresentadas por Turner (2014). Apresentamos alguns conceitos centrais da TMC e seus desdobramentos voltados para a construção de ideias, relacionando esses estudos às pesquisas sobre argumentação. Voltamos nossa atenção para: a construção cognitiva de autoimagem e da imagem dos outros, as mesclas cognitivas, a interação e o discurso.

1. Teoria da Mesclagem Conceptual: o lugar da cognição na argumentação

Foram Fauconnier & Turner (1995, 2003, 2009) e Fauconnier (1997, 2005) que propuseram uma teoria voltada para a noção de mesclagem conceitual, para que pudessem explicar os processos cognitivos que estão por detrás das metáforas conceptuais, discutidas por Lakoff & Johnson (1980), isto é, para que observassem os bastidores da cognição. Fauconnier & Turner (1995) explicam que:

Usamos o termo “espaço mental” em contraste com o termo “domínio conceptual”. Um espaço mental é um (relativamente pe-

³ Em sua sétima edição, coletânea de setes artigos do autor, escritos entre 1976 a 1990.

queno) pacote conceptual construído com o propósito de compreensão local e ação. Espaços mentais são construídos sempre que pensamos e falamos. Eles são interconectados e podem ser modificados à medida que o discurso se desenvolve⁴.

Esses autores da TMC destacam-se por encaminharem seus estudos de maneira a constituir uma teoria em que se levam em conta os processos cognitivos e o contexto situacional particular do discurso. Eles apresentam, pois, uma abordagem integrada dos processos cognitivos, na qual se fazem entender a compreensão e o sentido que se dá às coisas como algo em construção, também efetivados em ocasião do processamento discursivo e interacional.

Militão (2009) entende que a TMC pode-nos fornecer condições de uma interface com as pesquisas acerca do texto e do discurso, colaborando para analisá-los, em razão da relação que se faz entre condições de produção e processos cognitivos. Nesse sentido, pode-se dizer que a questão da argumentação está implicada nessa afirmação, já que a ciência da linguagem dela se apropria, como objeto de investigação, desde o ressurgimento dos estudos retóricos no século XX, em ocasião dos significativos desdobramentos dos estudos linguísticos (em relação ao discurso e ao texto), ocorridos a partir dos conceitos de Saussure (1969) e os de Benveniste (1976). Quer-se dizer que, se a ciência da linguagem assume o papel de investigar também a dimensão discursiva da língua, tem-se um lugar específico para a argumentação.

Sendo a argumentação ação sobre o mundo e sobre as pessoas, ela insere-se em uma dimensão que está além da língua, mesmo que dela se aproprie no momento da enunciação. Mais do que isso, o entorno o qual encaminha procedimentos discursivos e o modo como ele se estrutura nas mentes humanas em concomitância aos conhecimentos acerca de uma língua são, de fato, indissociáveis à prática argumentativa de um homem político, que apreende e aprende a interagir desde sua infância sob influência de atitudes discursivas e sociais, historicamente circunscritas, institucionalizadas e associadas, as quais se transformam,

⁴ Tradução livre: We use the term “mental space” in contrast to the term “conceptual domain.” A mental space is a (relatively small) conceptual packet built up for purposes of local understanding and action. Mental spaces are constructed whenever we think and talk. They are interconnected, and they can be modified as discourse unfolds.

reconstroem-se a cada experiência, a cada interação. A esse posicionamento, alinham-se a ideia de Marcuschi (2005) de não existir um mundo naturalmente categorizado e a de Fauconnier & Turner (2003) de que sentidos são produzidos de modo contínuo por meio de mesclagens conceituais e não de identificações fatuais.

Ao se buscar o lugar da cognição, via estudos da TMC, na prática argumentativa, entende-se importante considerar de que modo se vê o processo de apreensão e de criação, esta sendo entendida, neste trabalho, como uma reação cognitivo-discursiva diante de cada experiência social, tais como construção ou reconstrução de ideias e de conceitos que podem levar a determinadas ações empíricas, assim como em ocasião da formulação de um texto escrito ou falado, a compra de um produto etc. Diz Fauconnier (1997, p. 181-182) a respeito da atividade criativa que: “[...] envolvemo-nos, cognitivamente, na atividade criativa sempre que atribuímos significados às formas linguísticas. Mesmo no nível mais elementar de construção do sentido, o poder criativo das operações cognitivas intrincadas é essencial”.⁵

Na TMC, considera-se a existência de mesclagens por meio das quais se constituem novos espaços mentais (espaços de mesclas) a partir da combinação entre entidades de no mínimo dois espaços mentais ou construtos mentais efêmeros (espaços de *input* ou espaços primários 1 e 2), estruturados tipicamente por *frames*/modelos cognitivos – conhecimento esquematizado a longo prazo – e interconectados.

Caso seja ativado o *frame* “Fazendo uma trilha”, uma pessoa pode lembrar-se de quando ela fez uma trilha em determinado lugar e tempo, a partir de um conhecimento de longo prazo específico e esquematizado - espaço mental (FAUCONNIER; TURNER, 2003). Tal memória pode ser ativada em outras ocasiões, a partir de outros *frames*, tomando parte de outros processos de compreensão de fatos locais e gerais.

De natureza semântico-pragmática, esses espaços são constituintes do discurso e, concomitantemente, da referenciação. Nas palavras de Fauconnier (2005, p. 291): “Os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos.

⁵ Tradução livre. [...] we engage in cognitively creative activity whenever we assign meanings to linguistic forms. Even at the most elemental level of meaning construction, the creative power of intricate cognitive operations is essential.

Nós os conectamos entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis”.

Os espaços mentais propostos (estáveis e locais) pela TMC consistem de conhecimentos prévios estruturados no escopo social. Os estáveis correspondem às memórias sociais e individuais a partir das quais conhecimentos locais são estruturados. Existem, na primeira categoria, os Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), delineados, reproduzidos e renegociados na sociedade, e as Molduras Comunicativas, relacionadas aos elementos da interação, tais como os papéis sociais, as identidades, o encontro, etc.

Nesse processo cognitivo associativo, incluem-se projeções de cerca de quinze ou dezesseis relações vitais – entre as quais estão incluídos: transformações, papéis sociais, (des)analogia, propriedades, categorizações, similaridades, singularidades, tempo, espaço, causa-efeito, parte-todo, identidade e representação – que levam a acabamentos de sentido, não estáticos, à compreensão daquilo com o qual nos deparamos em nossas trocas sociais. Há, portanto, um conjunto de memórias prontas e operações de ordem sensorial ou cognitiva, que podem ser ativados localmente e relacionados às informações postas em discurso.

No que diz respeito aos encontros sociais de ordens diversas, pode-se considerar que mecanismos argumentativos consistem de atitudes responsivas a depender da noção que uma pessoa tem a respeito do ambiente em que está (Molduras Comunicativas de interações institucionalizadas) e às memórias sociais e individuais correspondentes ao tópico em discussão. Agir do ponto de vista argumentativo corresponde, portanto, a uma resposta daquilo que se compreendeu acerca de dada interação por meio de mesclas das informações disponíveis.

Tendo em vista que é frequente o estabelecimento de debates de ideias em situações com alto grau de argumentação, o modo pelo qual cada um apresenta seu posicionamento, via discurso, pode encaminhar a certas mesclagens ou reforçar conjuntos de conceitos genéricos, preexistentes acerca da questão levantada. Mais do que isso, os *inputs* e os espaços de mescla ativados pelos participantes conduzem a dinâmica evolutiva da interação verbal e podem favorecer determinadas associações cognitivas, uma orientação estratégica a partir da qual torna o outro disposto a criar novas mesclagens na mesma direção.

Nessa acepção, postula-se que seleções lexicais cumprem o papel de operadores dos construtos/espços mentais, assim como da argumentação. É na situação interacional que se selecionam formulações as quais agem como ativadores de acesso e de identificação das informações postas no discurso. Como também, a apresentação de dadas seleções lexicais pode ser pista indicativa de espços mentais ativados, assim como diz Fauconnier (2005, p. 291): “[...] conhecimentos lingüísticos e gramaticais fornecem muitas evidências para essas atividades mentais implícitas e para as conexões dos espços mentais”.

2. O agir via a autoimagem

Um dos objetivos do dizer argumentativo consiste de defender uma ideia, reforçando-a na mente do *outro* – ou mesmo criando-a ou recriando-a – a fim que se consiga fazê-lo agir sobre o mundo de certa maneira, assim como afirmam Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), para quem a finalidade da argumentação consiste de convencer e de persuadir um determinado auditório.

Convencer alguém está na ordem das ideias, assim como os autores assinalam e, por essa razão, torna-se importantíssimo o conhecimento do outro a quem se deseja atingir, bem como o de si e os das circunstâncias enunciativas. Nesse caminho, trilham as propostas do dizer, produto de inúmeras mesclas cognitivas, posto que ocorre por ele o favorecimento de mesclas as quais permitem criar ou reforçar ideias contra ou favor àquilo que se defende.

É nesse viés que se pode afirmar a relação intrínseca entre a (re)construção de ideias e os objetivos da prática argumentativa. Para Turner (2014), quando as ideias são materializadas podem influenciar outras mentes e mudar o mundo. Pode-se entender um ponto central do papel da cognição na argumentação: por um lado, é via discurso que reconhecemos novas possibilidades de se pensar sobre algo e agir no mundo; por outro, é na mente que a realidade do ser se constrói para que ele mude o mundo. Torna-se, portanto, o discurso uma interface por que se apreendem e se modificam os objetos cognitivos e/ou os empíricos.

Fauconnier (2005) aponta para o fato de que os espaços mentais tomam parte da dinâmica completa das situações comunicativas, inclusive, dos falares dos participantes. Afirmar que as pessoas ajustam-se ao desdobramento do discurso, de maneira a procederem a mudanças de espaços mentais – atitudes de ativação, desativação e relações. Nessa direção, o autor assinala que “enquanto pensa ou fala, você está metaforicamente se movendo de um espaço mental para outro e mudando de pontos”.

Ao se relacionar o posicionamento de Turner (2014) e o de Fauconnier (2005) à argumentação, entende-se que a seleção linguística e a ordenação de ideias de um discurso podem favorecer algumas informações, as quais se tornam candidatas a certas mesclagens. Nessa acepção, podemos retomar a afirmação dos autores da Nova Retórica, quando dizem do efeito de presença como favorável à argumentação, uma vez que o dito consiste de um recorte privilegiado, e o não dito de um apagamento. O tratamento dado a algumas informações, pois, corresponde a uma atitude argumentativa que atinge de alguma maneira a mente de quem a recebe.

Além do mais, por detrás do dizer argumentativo, de um lado, há um argumentador que criou imagens a respeito de si, do outro e da situação que o cerca; por outro lado, as pessoas a quem um discurso se dirige também criam imagens. Diz Turner (2014) que elaboramos imagens sobre nós mesmos (*selves*), identidades – relativamente estáveis e aptas a mudanças – a depender das informações ativadas de nossas plataformas mentais; consiste de uma atividade orientada pelas circunstâncias externas e pelo modo como as sentimos. Ainda, o autor afirma que ativamos tanto autoimagens quanto ações pré-estabelecidas culturalmente e, consecutivamente, assumimos comportamentos no momento em que *frames* são acionados em nossa mente.

Dessa maneira, existem autoimagens relacionadas aos papéis sociais, os quais são orientados pelo uso cultural repetido de uma identidade que está inserida em uma organização mental, referente a certa situação social. Ocorre, pois, que pessoas diferentes podem assumir a mesma imagem de si quando esta integra-se a um *frame*.

Os *frames*, culturalmente estabelecidos, ajudam-nos a gerenciar os inúmeros materiais existentes em nossa plataforma mental, – as várias imagens de si (*selves*) existentes nela, por vezes opostas – a permitirem-

nos estabelecer mesclas com outras informações em razão de sermos aptos a entender esses materiais, explorá-los e manipulá-los. Um exemplo dado pelo autor sugere que uma mulher, ao se olhar no espelho e observar algum detalhe em seu rosto ou certo objeto, como um chapéu, pode recordar de como ela era no passado, em um processo de compressão mental do tempo (presente e passado). Nesse caso, é possível projetar duas pessoas ao mesmo tempo.

A respeito da identidade, Meyer (2014, p. 141) afirma que ela é sempre dupla e orientada pelo entorno social e pelo discurso:

[...] o si é constituído pelo conjunto de narrações que produzimos sobre nós mesmos, uma espécie de história que contamos à medida dos acontecimentos. Sermos nós equivale a impormo-nos como diferentes relativamente aos outros, homogeneizados pela identidade do grupo e em relação ao qual não estamos apenas em estado de transcendência, mas também em relação à pertença imanente.

A respeito das autoimagens mentais que as pessoas podem criar, observemos o anúncio subsequente, a fim de ilustrarmos como tais imagens podem agir no processo argumentativo.

Figura 1 - Anúncio publicitário do produto Cicatricure

Fonte: <http://jurovalendo.com.br/wp-content/uploads/2013/03/cicatricure3.jpg>.

Acesso em: 21 mar.2016

Uma vez que cenas mentais podem-se associar, a fazer uma pessoa projetar imagens distintas de si mesma, tem-se que, nos discursos publicitários voltados para produtos de beleza, encaminha-se tal processo de maneira a influenciar o consumidor a partir da ideia de quem ele quer ser. Na plataforma mental, algumas informações consistem de extrema importância para a argumentação, caso sejam mescladas e conduzidas para o efeito “vejo-me como na propaganda” ou “quero ser como a mulher do anúncio”. Entendemos que essas informações correspondem: Ideia de beleza associada à juventude; autoimagem do passado e a do presente; ideia de eficiência do produto; ideia acerca do gênero discursivo; papel social ativado (esposa, atriz, mulher, etc.)

A respeito desses efeitos da argumentação, a partir do momento em que as mesclas são efetivadas, compreendemos que a ideia de beleza associada à juventude é constituída pelo uso repetido de imagens sociais padronizadas, sobretudo, na mídia. A cultura social-midiática encaminha essas imagens mentais do belo de maneira a promover nas pessoas certas associações entre autoimagem e imagem do outro (belo), podendo alcançar o efeito “não estou/sou bonito(a)”, “preciso-me tornar belo”.

Trata-se, nesses casos, da ação pela sedução, que nos toca, em concordância com Meyer (2014, p. 142): “onde somos sensíveis nos nossos desejos mais íntimos ‘metaforizados’ e deslocados para novas identidades onde podem seguir livremente sem nos confrontar com a sua insaciabilidade essencial”.

No caso da autoimagem do passado e a do presente, ativadas por palavras ou objetos, fotografias, vídeos, etc., consiste de mais um modo como a mente opera e torna a pessoa disposta a aderir a uma ideia (usar um produto, por exemplo). Nesse caso, propagandas podem estimular certas mesclas, pelas quais é possível chegar a ideia alinhada à tese proposta (“Posso voltar a ser como antes”). Quando ocorrem mesclas com determinados *frames* e papéis sociais (clube, festa, trabalho, etc.), é possível que também ocorra a ideia “Eu preciso ficar assim”.

A ideia de eficiência do produto pode ser construída por meio de provas – estratégica argumentativa amplamente discutida na Retórica e nos estudos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]). Em (1), as fotografias revelam os efeitos do produto. Do ponto de vista cognitivo, tal procedimento confere ao público estímulo para estabelecer certas as-

sociações as quais os levem a pensar que tal ação (usar o produto) pode surtir tal reação, gerando credibilidade. Assim é que, via o discurso argumentativo da publicidade, age-se sobre o outro, ativando “uma identidade tropológica figural, entre o que o produto promete e aquilo que todos desejamos ser: jovens, bafejados pelo amor e detentores de riquezas” (MEYER, 2014, p. 143).

3. O fazer argumentativo via mesclagens de imagens de si e dos outros

Nas seções anteriores, vimos que o diálogo entre estudos da TMC, sobretudo, a respeito da construção de autoimagens, e os do discurso e da argumentação, pode-nos levar a compreender melhor os mecanismos argumentativos, em especial, relacionados ao jogo de identidades, relações entre o eu e os outros, inerente às atividades discursivas com graus diversos de argumentatividade.

Se por um lado, a noção que se cria de si – a partir das experiências que se tem e pelo contato com discursos socialmente elaborados – confere à argumentação certos efeitos tal como discutido, por outro, pode-se afirmar que o modo como construímos as pessoas também consiste de um procedimento extremamente importante no que se refere à produção discursiva e aos propósitos argumentativos. É na maneira como constrói os outros, discursivo e cognitivamente, que leva os homens a buscar comunhões ou afastamentos, em uma contínua relação dialógica, social e histórica.

Já foi sobejamente discutido por Benveniste (1976) que existe intrínseca relação entre o “eu” (quem fala) e o “tu” (para quem se fala), bem como que o tempo e o espaço da enunciação correspondem ao “aqui”, lugar de quem fala, e ao “agora”, momento em que se toma a palavra. Quando se diz, portanto, dirige-se para alguém que foi pressuposto por um “eu” em algum momento social e historicamente demarcado. Nessa direção, entende-se que o discurso de caráter argumentativo carrega esse diálogo entre locutores proposto por Benveniste (1960) de maneira significativa, ao se considerar que a finalidade desse dizer consiste de atingir alguém e de modificar meios. Essa ação de gerir mudanças via práticas

discursivas é organizada por consequência da imagem que se constitui do outro e de si, uma vez que estas orientam o tipo de relação que se quer manter ou alterar. Trata-se, pois, de diálogos recíprocos entre imagens, sobre os quais a argumentação age, de maneira a privilegiar certos modelos sociais, utilizando-os, por vezes, como objetos de acordo.

Para Meyer (2014), no jogo argumentativo entre o “eu” e os “outros”, existem relações de inclusão e de exclusão – o locutor une-se ao interlocutor à medida que exclui outros (terceiros) –, as quais operam simultaneamente e nas quais subjazem a lógica do sedutor, a do predador e a do consenso. Enquanto que, na primeira, a finalidade consiste de diminuir distâncias, na segunda, concebe-se a ideia de vencer à ação de convencer; nesse caso, quem fala ocupa um lugar de prestígio, de poder. Na lógica do sedutor e na do predador, cooperam estratégias argumentativas voltadas para se evidenciar determinadas diferenças e semelhanças no e pelo discurso a respeito do eu (voz de quem assume o discurso) e dos outros (o auditório e os referentes ativados), a fazer que o juiz da situação assumira certa identidade de si e um lugar social, aderindo a posição privilegiada do dizer argumentativo e chegando a um consenso.

O papel do outro na argumentação também foi discutido na Retórica Clássica e, posteriormente, na Nova Retórica, principalmente, no que se refere a quem se objetiva convencer e persuadir (auditório). Na Antiguidade, Aristóteles classifica o auditório, tendo em vista a idade e a fortuna. Também Cícero orienta sobre a necessidade de ajustar o dizer às características do outro, mais especificamente, falar de maneira “ignorante e grosseira, que sempre prefere o útil ao honesto” e “esclarecida e culta, que põe a dignidade moral acima de tudo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958], p. 23).

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]) enumeram diversas informações significativas para se criar a imagem do auditório. Afirmam que o discurso argumentativo deve levar em conta as opiniões dominantes de dados grupos, as convicções indiscutíveis, as premissas aceitáveis, as concepções alicerçadas culturalmente, as funções sociais desempenhadas em instituições legitimadas.

Além de se considerar esses parâmetros na construção do auditório, dizem os autores da Nova Retórica que é preciso observar que uma pessoa muda de mentalidade quando assume papéis diferentes, tal como

ocorre com um político ao alterar sua posição de esquerda, para assumir um lugar de responsabilidade no governo. Tais mudanças são significativas para a argumentação, assim como seguem afirmando os estudiosos: “O ouvinte, em suas novas funções, assumiu uma personalidade nova, que o orador não pode ignorar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002 [1958], p. 24).

A partir desses pressupostos advindos dos estudos da argumentação, torna-se indiscutível o caráter motivador das imagens de si e dos outros construídas pelos participantes de dada interação. Ainda interessa-nos discutir de que modo os processos cognitivos também se aliam a essa habilidade humana de, ao mesmo tempo, construir a si e aos outros, produzir discursos e, por eles, modificar-se e mudar situações.

De acordo com Turner (2014), em algumas áreas de pesquisa, tais como na psicologia e na filosofia, a habilidade de se conceber uma noção da mente de outras pessoas parte do pressuposto da Teoria da Mente, na qual se entende que existe um sistema de inferências por meio do qual uma pessoa atribui estados mentais a si e a outras. Seguindo, em parte, o pressuposto de Aristóteles, Hume e Darwin⁶, para quem o modo como percebemos a mente dos outros deve-se à maneira como concebemos a nós mesmos, Turner (2014) assinala que é via mesclagens conceptuais que os seres humanos criam imagens de si e dos outros de maneira intrínseca.

Para o estudioso, não possuímos acesso à mente de outros seres humanos diretamente, ou de outros animais, nem mesmo temos como partilhar a dor e sentir o que pessoas sentem. O que temos, de fato, são percepções acerca dos outros, encaminhadas pelas nossas conceptualizações, as quais são efetivadas por meio de nossa capacidade de ver, de cheirar, de tocar, etc. o que está externo a nós mesmos, ao mesmo tempo em que projetamos o outro via um processo análogo entre ele e nossas autoimagens. Assim é que, mesmo que se tenham mecanismos para se tentar acessar à mente, tais como os exames cerebrais, Turner (2014) afirma que não temos acesso à mente do outro em absoluto.

Nessa perspectiva, ocorrem mesclagens conceptuais a partir das quais se constituem imagens das pessoas ou de animais em decorrência

⁶ Citados por Turner (2014, p. 33).

das imagens de si (*selves*). Recorremos à Antiguidade para exemplificar esse processo. Já naquela época, os deuses eram simbolizados por figuras compostas por partes de animais e de pessoas, tal como ocorre em algumas ilustrações egípcias sobre Thot, o Deus da lua e da sabedoria, considerado o criador da escrita e patrono dos escribas. Nesse caso, a imagem de Thot é produto de uma mesclagem conceptual entre o corpo de um homem egípcio que segura hastes de papiro e a cabeça de uma ave, de maneira a levar à ideia de alguém acima dos seres humanos, um Deus.

Desse modo, trata-se de um processo cognitivo associativo complexo, no qual se realiza compressão e se projetam as relações vitais, entre outras, de partes-todo (cabeça da águia e homem-escriba é o Deus Thot), identidade (Deus da sabedoria e da escrita), causa e efeito (dá ao homem-escriba a escrita ou o conhecimento para que fique sábio). Nesse processo, ativa-se também um conhecimento prévio a respeito da águia (espaço mental estável), a quem se deu a propriedade humana da sabedoria, a promover a ideia de um animal com a característica de um homem extremamente sábio.

É a partir dessas relações que a imagem de Thot passa a fazer parte de uma memória coletiva, que pode ser ativada a qualquer momento em discursos diversos de épocas distintas. Além do mais, essa mesclagem, como outras, pode alcançar valor de verdade, dialogar com diversos *frames* via discursos, reconstruir-se e produzir efeitos favoráveis em uma tese. Assim, ativar a imagem de um Deus pode ser um caminho para convencer e persuadir alguém que, nele, acredita. Em contrapartida, é também via mesclagens e contradiscursos que se pode desconstruir o valor de verdade até mesmo da imagem pré-concebida de um Deus.

O exemplo da imagem de Thot, que é produto de certas mesclagens, pode ser estendido a diversas outras a respeito de seres humanos. De fato, o que se ativam, em discursos políticos, religiosos e publicitários, são modelos mentais de pessoas, que se foram constituindo por meio de uma rede coletiva de associações, com a finalidade de sustentá-los ou alterá-los. Nesses processos associativos, criam-se categorias de homens com valores de prestígio ou de desprestígio de tal maneira que estas passam a fazer parte do conjunto de convicções de certos grupos

sociais. Ao mesmo tempo em que esse outro a quem tentamos convencer e persuadir de algum modo trata-se de uma imagem mental que criamos a respeito dele – de suas crenças, de seus comportamentos, de seus valores – em discursos diversos, imagens acerca de outras pessoas são encaminhas, a sugerir mesclagens e, consecutivamente, ideias. Ilustramos tal acepção com o exame da seguinte propaganda política:

Figura 2 - Santinho Político do candidato Wilson do Partido dos Trabalhadores



Em 2010, Wilson Martins candidatou-se à reeleição como governador do Estado do Piauí pelo Partido dos Trabalhadores e alcançou vitória no segundo turno. Na época, Luiz Inácio Lula da Silva terminava seu segundo mandato como presidente da República Federativa do Brasil e apoiava a candidatura de Dilma Rousseff à presidência do país. Levando em conta tal conjuntura política, em (2), examina-se uma organização de informações a qual permite que se efetive uma imagem do candidato Wilson a partir da ativação dos outros dois políticos, de maneira a criar um candidato análogo a Lula e a Dilma (todos são do PT), em um processo associativo entre domínios conceptuais previamente estruturados no escopo social.

Lula deixava o cargo com 87% de aprovação dos brasileiros, conforme o jornal O Globo de 16 de dezembro de 2010, e utilizava-se de uma argumentação pautada pelas mudanças socioeconômicas que havia feito em prol dos mais pobres. Ao se colocar as fotografias lado a lado e selecionar a formulação “Governador Wilson é mais mudança”, ativa-se

o conhecimento prévio do governo Lula e encaminha-se a projeção das relações de parte-todo (Wilson-Lula), de causa e efeito (continuar mudando com Lula), de tempo e espaço (nos próximos anos).

A relação vital de mudança/transformação proposta por Fauconnier & Turner (2003) também corresponde a um fator importante na mesclagem sugerida no anúncio. Para os autores, a mudança pode estar conectada a uma identidade ou a um efeito de uma causa. A respeito do anúncio analisado, a formulação “*é mais mudança*” consiste de um possível *input* que leva a ativação do que foi feito em termos de mudança e a possibilidade de se continuar fazendo, em ocasião de se associar com as ações do governo Lula e com as identidades de Lula presumidas (chefe de Estado, líder do Partido dos Trabalhadores).

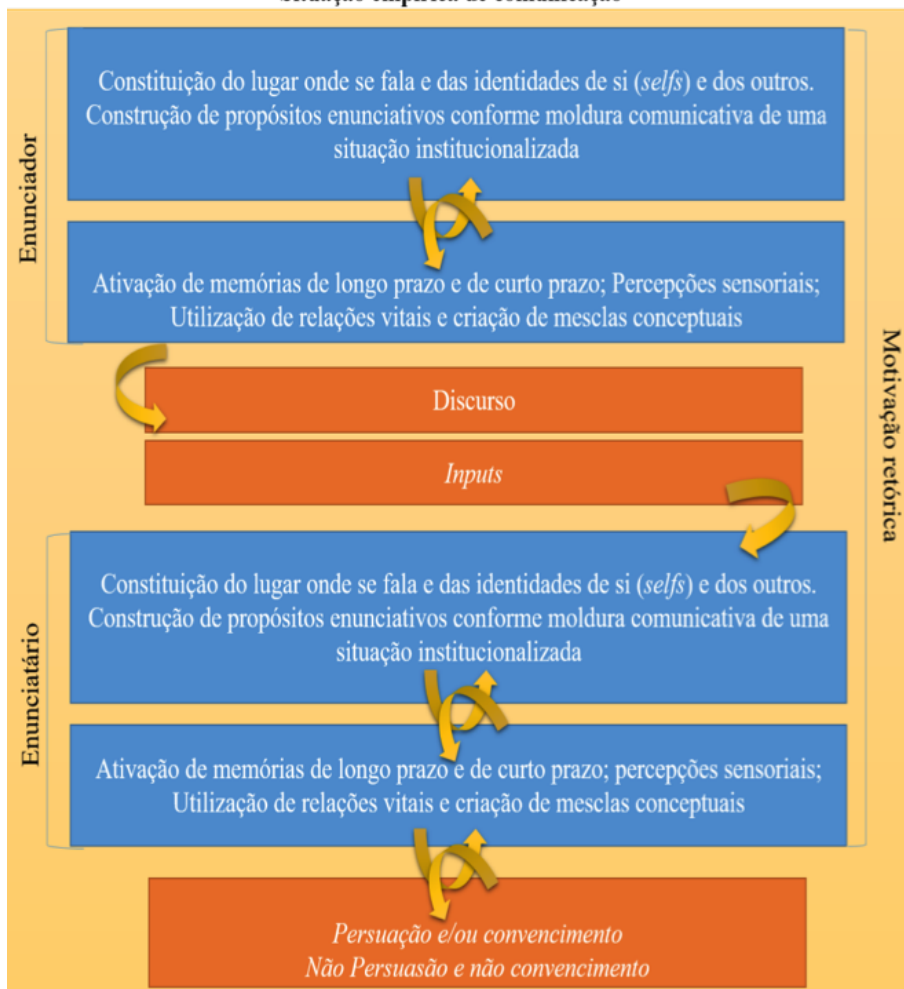
Entendemos que, nos dispositivos cognitivos em que operam, de maneira interconectada, as relações vitais – causa-efeito, identidades, mudança, parte-todo, analogia, etc. – aliam-se os mecanismos argumentativos. Em específico, na tentativa de fazer alguém agir a partir do que lhe é exposto em termos de efeitos futuros, selecionam-se estratégias cognitivo-discursivas voltadas para a argumentação da ligação e a da direção, discutidas por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), nas quais se atrela o modo de organização da apresentação de etapas à formulação da proposta. Ainda dizem os estudiosos que o argumento da direção difere do relacionado ao receio do precedente, mesmo que coexistam. No último caso, mostra-se a necessidade de se opor a uma dada atitude, motivando um temor à repercussão de ações e à qualificação ou desqualificação dos agentes envolvidos.

No anúncio examinado, figura (2), pode-se dizer que as informações sobre as ações políticas e suas etapas estão comprimidas na imagem, em especial, de Lula, de modo que se torna dispensável enunciá-las detalhadamente, para que um público específico compreenda o enunciado e ative determinada memória de longo prazo, relacionada aos políticos postos como objetos do discurso. Ao mesmo tempo, a identidade do auditório como juiz do futuro do país dialoga com as dos referentes e, mais uma vez, tal como analisamos em (1), tem-se o caso da ativação de *selves*, a qual estrutura o modo de interagir com o anúncio e ser atingido por ele de maneira a ser convencido e persuadido ou não.

4. Os processos cognitivos ligados aos argumentativos: esquema explicativo

A partir do que se apresentou acerca dos estudos da TMC e os de discursos e argumentação, desenvolvemos um esquema (síntese), com a finalidade de explicar de que modo os processos cognitivos ligam-se aos argumentativos nos discursos situados.

Figura 3 – Esquema explicativo dos processos cognitivos ligados aos argumentativos
Situação empírica de comunicação



Fonte: elaboração própria.

No esquema, ilustramos os processos cognitivos que podem ser utilizados tanto pelo enunciador quanto pelo enunciatário em ocasião da produção de um discurso argumentativo e de seu contato. Aquele, quando atento às suas falas, procederá conforme as imagens construídas sobre si e a respeito dos que desejam convencer e persuadir, tal como já postulamos. Tais construções serão delineadas a depender da moldura comunicativa ativada, a qual também é fundamental para se que chegue aos propósitos enunciativos dos quais o enunciador toma parte para organizar seu discurso.

Além das imagens de si e dos outros, da ativação da moldura comunicativa, da seleção dos objetivos do dizer, inúmeras outras informações podem ser alocadas e associadas, a permitir que operações cognitivas, denominadas relações vitais por Fauconnier & Turner (2003), participem do processo e deixem marcas linguísticas, *inputs*, as quais podem ser percebidas pelo enunciatário e levá-lo a criar determinadas mesclagens.

Nesse processo de orientar o enunciatário a certas mesclagens, que corresponde a uma atitude argumentativa, dialogam-se as especificidades desse outro no que diz respeito às suas memórias de longo e de curto prazo, suas percepções sensoriais, seus *frames* e o conhecimento que ele dispõe acerca da língua e das imagens enunciadas. Ocorre que tanto um quanto outro têm no discurso uma interface de comunicação, isto é, interação por meio de um dispositivo mediador e, ao mesmo tempo, agente que orienta ideias, ações e reações. Entretanto, o efeito do encontro, via prática discursiva, não se dá sem o entorno situacional e os mecanismos cognitivos que o ser humano possui para compreender o mundo e para agir sobre ele.

Dessa maneira, não se pode considerar que um argumento seja, indiscutivelmente, válido para um auditório, mesmo que este tenha sido criado por meio de pesquisas de opinião, estudos etnográficos e sociológicos, em razão de os efeitos da argumentação e os fatores que a motivam dependerem também de características individuais, oriundas das experiências vividas por cada pessoa.

Nessa acepção, no exemplo (2), discurso político da candidatura de Wilson Martins, o enunciatário poderá ativar percepções sensoriais as quais validem ou não a necessidade de se continuar com o governo de

Martins, análogo ao de Lula, a depender se elas se ajustarem às sensações de bem-estar, de saciedade ou às de fome, mal-estar, etc. Além do mais, é possível que se mesquem como era sua vida antes e depois do governo, de maneira a gerar medo da mudança ou temor pela continuidade dos agentes políticos. É por esse viés que o argumento da direção e do receio ao precedente, apresentados por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]), quando postos em discursos situados, agem nas mentes dos enunciatários, a permitir que a tese seja aceita ou rejeitada por eles.

Conclusão

A interface entre as teorias trouxe-nos indícios da maneira como as pessoas criam, reciprocamente, autoimagens (*selves*) e imagens dos outros, por meio de mesclas estimuladas por informações postas em discursos, a depender de experiências individuais e coletivas. A partir dessas mesclas, é possível criar ou reforçar ideias, de modo que determinadas teses possam ser aceitas ou negadas.

Referências

- AQUINO, Z. G. O. *Conversação e conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas*. 1997. 367f. Vol I e II. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo: Nacional/Edusp, 1976.
- CHARAUDEAU, P. La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. In: SHIRO, M. et. al. *Haciendo discurso*. Homenaje a Adriana Bolívar. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2009. Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/La-argumentacion-persuasiva-El.html>. Acesso em: 20 out. 2013.
- CHARTERIS-BLACK, J. *Analysing political speeches: Rhetoric, discourse and metaphor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- _____. Compression and emergent structure. In: HUANG, S. (Ed.). *Language and Linguistic*. New York: Basic Books, 2005. p. 523-538.

- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and symbolic activity*, v. 10, n. 3, p. 183-203, 1995.
- _____. *The way we think*. New York: Basic Books, 2003.
- _____. *The Origin of Language as a Product of the Evolution of Double-Scope Blending*. Commentary, Behavioral and Brain Sciences, 2009.
- GOODWIN, C; GOODWIN, M.H. Assessments and the construction of context. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C (Ed.) *Rethinking context*. Language as an interactive phenomenon. Studies in the social and cultural foundations of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 147-190
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2005. p. 49-77.
- MEYER, M. *Questões de retórica*. Linguagem, razão e sedução. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições 70, 2014.
- MILITÃO, J. A. Compressão e descompressão: a chave da compreensão. In: COSTA, J. C. da; PEREIRA, V.W. (Org.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: PUC Rio Grande do Sul, 2009. p. 304-318.
- PLANTIN, C. *A argumentação*. História, teorias, perspectiva. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação*. A Nova Retórica. Tradução de Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1958].
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.
- TURNER, M. *The origin of ideas: Blending, Creativity and the Human Spark*. New York: Oxford, 2014.
- VAN DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. Tradução de Ingedore Villaça Koch. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

A FILOSOFIA DO ATO RESPONSÁVEL COMO FUNDAMENTO RETÓRICO-ARGUMENTATIVO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Lucas Nascimento

Universidade Federal da Bahia

Introdução

Sem um movimento de empatia, em que o eu saia ativamente em direção ao outro, é impossível haver um *ato argumentativo* de um sujeito situado, responsivo e responsável. Isso porque, assim como não há argumentação retórica se não houver um acordo firmado no reinado da *doxa*¹, é também razoável afirmar, sob uma perspectiva dialógica, que não há argumentação se não houver uma empatia ativa, a *vzhivanie* como designou Bakhtin (2010), em que o sujeito-orador, sem perder sua posição de fora, movimente-se rumo ao sujeito-auditório, para minimamente compreender e fazer uma imagem de seus valores, crenças, interesses e, voltando a si, elabore uma estratégia argumentativa com o objetivo de lhe direcionar o olhar em função de sua resposta a uma certa questão problemática.

À luz de tal perspectiva retórico-dialógica, pode-se ver nitidamente que o homem contemporâneo é interpelado, mais do que em qualquer outra época, por uma quantidade abundante de vozes em disputa na arena social; pois, afinal, além de a modernidade ser densamente retórica em seus múltiplos movimentos, como nos mostram Michel Meyer (1991, 2010) e Marc Angenot (2008), o homem não é menos que um ser dialógico e retórico, cuja visão da realidade, o sentido das palavras e dos argumentos não são deduzidos, deterministicamente, de um dicionário ou de um tratado retórico, mas da relação concreta que o sujeito vai tendo com as palavras e com os argumentos do outro, mobilizados em situações reais de trocas languageiras. Isso porque a linguagem figura

¹ Palavra emprestada do grego para referir-se, neste caso, à opinião.

não apenas como recurso no quadro geral da ação humana, contudo, como constitutiva do próprio agir humano. É essa mesma linguagem que diferencia o ser humano dos demais animais, como Ernst Cassirer (2005) nos faz saber, tanto pela capacidade única da comunicação simbólica por meio de línguas, quanto por oferecer condição ao pensar e ao agir responsáveis (BAKHTIN, 2010, 2011); ela é a mesma, enquanto língua natural que figura como condição para as divergências em torno de determinadas questões, conforme postula Chaïm Perelman (1986). Questões essas que não aparecem no vazio sociocultural, muito pelo contrário, estão intimamente relacionadas às transformações que os homens e as sociedades sofrem. Desse modo, está posta a complexa relação entre homem, linguagem, sociedade e história, deixando ver daí sua condição situada, *hic et nunc*, que lida com o universal e o particular, com o inteligível e o sensível, com o antes e o depois.

Sendo assim, qualquer análise de atos linguístico-argumentativos deve ser feita levando-se em conta tal condição humana, não fazê-lo é correr o risco de se cair nos erros do objetivismo ou do subjetivismo. Destarte, tais afirmações só são possíveis, enquanto proposta teórico-metodológica, levando-se em conta a profícua contribuição de uma filosofia dialógica para os estudos retórico-argumentativos. Portanto, se quisermos uma contribuição produtiva do filósofo russo para esses estudos, é fundamental voltarmos para compreendermos alguns conceitos fundantes de *Para uma filosofia do ato responsável* (1920-24) e procedermos a um diálogo com a Nova Retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) e com seus herdeiros próximos. É justamente parte dessa proposta² que este ensaio participa, enquanto breves apontamentos de uma análise dialógica da argumentação.

Outrossim, situarei as noções básicas da *filosofia do ato*, tomando-o também enquanto fundamento de outros textos bakhtinianos (BAKHTIN, 2010, 2011, 2013), para depois, mostrar algumas possíveis relações de proximidade que já são feitas entre Bakhtin e a nova retórica,

² Este ensaio é recorte e resultado parcial de minha pesquisa de doutoramento, feita desde 2014 e prevista para defesa em 2018, cujo objetivo é fazer esse diálogo entre Bakhtin e a nova retórica, a fim de atender às demandas de análise da polêmica em torno de duas reuniões públicas (2007 e 2011) para instruir o projeto de lei anti-homofobia pelo Senado Federal do Brasil, o PLC 122/2006.

como o faz Selma Leitão (2011). E, como julgo ser preciso ir além dessas aproximações, em seguida, apropriar-me-ei dos postulados do filósofo russo como fundamento filosófico-metodológico para uma possível análise dialógica da argumentação, todavia, por enquanto, concentrar-me-ei apenas em mostrar a relação entre sujeito-orador/argumentante e sujeito auditório/alvo como constitutivamente intersubjetiva, cujo resultado da relação é um ato argumentativo. No final deste ensaio, então, mostrarei de que forma isso tudo pode incidir produtivamente em uma breve análise, em que a oradora, a então Presidente Dilma Rousseff, propõe um acordo entre a política e a religião como ponto de partida de sua argumentação.

1. Bakhtin e a filosofia do ato responsável: do ato à empatia

O escrito de juventude de Bakhtin, “*K filosofii postupoka*”, produzido entre 1920-24, foi traduzido para o português como *Para uma filosofia do ato responsável*³, a partir do título em russo dado por Sergei Bocharov, em 1986, já que o autógrafo não o possuía. Nesse texto fragmentário, o filósofo russo dialoga com um dos ideais fundantes da filosofia de então, sobretudo a (neo)kantista e a fenomenológica, o qual diz respeito ao fato de que a filosofia tem o papel imprescindível na elaboração de princípios, abordagens e métodos adequados com o objetivo de propor uma ciência que consiga lidar proficuamente com as diversas esferas da realidade humana. É, portanto, aqui que Bakhtin se ancora, no início do século XX, para iniciar o seu empreendimento de criar uma abordagem filosófico-metodológica no estudo da linguagem, da literatura, da pessoa e da cultura.

A partir de leituras e influências de grandes filósofos de sua época, sobretudo, de Husserl e de Max Scheler, Bakhtin ocupa-se de uma filosofia moral ou de uma antropologia filosófica (TODOROV, 1981) - o que causa espanto a muitos de seus leitores pós-modernos -, de maneira que nesse escrito, o filósofo russo centra-se na questão da participação do sujeito no ser. Essa problemática diz respeito ao fato de que cada ser humano, ao se submeter às leis gerais de sua espécie, não anula o fato

³ Tradução de Miotelo e Faraco (2010).

de ser um indivíduo absolutamente único, capaz de ter gravada a sua assinatura em cada ato, o que faz dele um sujeito moralmente responsável, portanto, ético.

A problemática com a qual Bakhtin se ocupou - semelhante a vários outros filósofos, a exemplo de Husserl -, era respeitante à crise da cultura ou das ciências humanas; cuja resposta para tanto, ele propôs pensar no fato de que se vivia uma “crise do ato contemporâneo”, em que o motivo do ato estava desgarrado de seu produto, ou seja, havia uma cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura, por assim dizer, da arte, da estética e da teoria. É a partir desse dualismo que ele vai pensar uma saída, a qual não pode se dá de dentro do produto, mas, como argumenta Bakhtin (2010, p. 115), “só se pode resolvê-lo do interior do ato mesmo”, ou seja, de dentro do ato ético. Por isso, a filosofia, para o filósofo russo, tem de ser uma filosofia da vida participativa e moral.

O ato ético é, por assim dizer, a maneira encontrada de superar a cisão dos mundos, é o sujeito rejeitando a anulação de se colocar do lado de fora do mundo da vida na contemplação da transcendentalidade do pensamento puro, legado pelo kantismo. Já o ato-responsável, *a contrario*, é a forma de se adentrar no mundo da vida e deixar operar o acento valorativo capaz de fazer emergir a unicidade em que o sujeito age responsavelmente.

A conciliação entre esses dois mundos se dá por meio do que, em russo, Bakhtin designou como *postupok* (ato/feito-façonha); o qual é a ação de um agente intencionado, situado e não transcendente, capaz de assumir a responsabilidade por seu agir. Essa palavra é diferente de *tat* (ação), a qual é um comportamento qualquer que pode ser impensado ou mecânico. Todavia, isso não significa que o sujeito não assuma a responsabilidade por seus atos, pois, como comenta Sobral (2008, p. 228), “os atos do sujeito, sejam ou não voluntários, são responsabilidade sua”.

De todo modo, interessa bastante a este pequeno ensaio o fato de que Bakhtin se insere na discussão da busca fenomenológica da unidade entre o inteligível e o sensível, o universal e o particular, o que remete ao conteúdo-sentido e ao sensível. A respeito do universal, do que é permanente e real, da verdade do conteúdo de uma teoria, fala-se em russo de *istina*, da qual, segundo Bakhtin (2010, p. 46), não se pode tirar um dever para o viver. Para tanto, é preciso falar de um mundo em que o

universal seja uno com o particular, quanto a isso, fala-se de *pravda*, termo que semanticamente compreende a ideia de justiça e validade, como comenta Amorim (2015, p. 22): “o conhecimento pleno é aquele que, além de verdadeiro, é válido porque é justo. Válido e justo em relação a quê? Em relação ao contexto do sujeito que pensa, à posição a partir da qual pensa”.

Nesse sentido, *pravda* não é a oposição à *istina*, pois o que se opõe a esta é a ilusão, o que é irreal (BAKHTIN, 2010, p. 54). Muito pelo contrário, *pravda* é o que dá realidade concreta ao conteúdo-sentido, atualiza a verdade universal; dito de outro modo, é o sujeito situado sócio-historicamente pensando o pensamento, ou seja, *pravda* é a condição do ato ético. Disso se depreende que o que é sensível não se opõe ao inteligível, ou o particular ao universal, todavia há uma unidade na visada do sujeito responsável, *hic et nunc*. Há, portanto, um diferencial na filosofia do ato de Bakhtin, Sobral (2008, p. 228) aponta isso bem: “o grande diferencial da filosofia do ato de Bakhtin é precisamente a forma de proposição do agente dos atos como mediador entre os atos particulares que realiza e os atos/atividades possíveis em sua situação concreta”. Ao se ter um olhar dialógico para a argumentação, seria isso capaz de tirar um argumento da repetibilidade própria às molduras argumentais, inventariadas pelo próprio *Tratado da Argumentação*, e fazê-lo único ao ser empregado por um sujeito argumentante em sua argumentação concreta.

A relação de unidade do ato compreende certa dialética entre o sensível - designado por Bakhtin de *dan*, termo russo para significar o mundo dado - e o inteligível - que se designa como *zadan*, o mundo postulado. Essa foi a forma encontrada pelo filósofo russo para tratar a unicidade do ato. Nesse sentido, nem o inteligível, nem o sensível pode, separadamente, ser tomado como o todo, como o ato completo, pois eles são apenas momentos distintos do ato. Sendo assim, a maneira como se pode lidar com o ato é por meio da descrição fenomenológica, cuja inspiração vem dos postulados de Husserl, para quem esse método é o retorno às coisas mesmas, ao *Lebenswelt*, ao mundo da vida. No entanto, importa assegurar que esse importante filósofo alemão estava ainda preso ao idealismo, mas Bakhtin prefere ir além e olhar para o aspecto concreto, por assim dizer, contextual e situacional da descrição do ato, o que remete a um sujeito situado, *hic et nunc*. É por esse motivo que,

segundo a compreensão da *Filosofia do ato responsável*, um evento pode ser descrito somente de modo participativo, ou seja, por meio do pensamento participante, em russo *usastnoe myslenie* (BAKHTIN, 2010, p. 50). Mas participa de quê? Ora, desse mundo vívido do ato ético.

Dessa maneira, há um ato, seu conteúdo e o processo que o engendra a partir da visada de um sujeito agente que avalia e valora, dando condição de existência a tal ato em um contexto situado. Nesse processo em que o sujeito põe em ato o conteúdo inteligível, há uma noção fundamental mobilizada por Bakhtin, no entanto, pouco explorada por seus estudiosos, o que é designado como *vzhivanie*, a empatia ativa. Este conceito, que é fundamental para se compreender a própria noção de “diálogo”, é uma apropriação⁴ e adaptação do que Max Scheler⁵ propôs (*Mitgefühl*) em “*Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle*”, de 1913 (BRANDIST, 2002), cuja segunda edição, em 1922, veio a receber o título de “*Wesen und Formen der Sympathie*” (*Essência e forma da simpatia*)⁶.

A *vzhivanie* diz respeito ao momento inicial em que o sujeito tenta se posicionar do ponto de vista do outro, um deslocar-se para ver-se pelos olhos do outro, o que só de lá é possível ver. Por isso essa noção oferece uma visão do que é a comunicação interpessoal ideal, proclamando o primado do contato emocional sem cair na fusão com o outro (WYMAN, 2008, p. 58). Esse processo tem, portanto, dois momentos, o da identificação, que é a empatia pura e, em seguida, o retorno a si, a objetivação ou a abstração⁷ (BAKHTIN, 2010, p. 61). Para designar esse segundo momento da atividade criativa, Bakhtin lança mão de um neologismo em russo “*vnenakhodimost*”, traduzido como “o fato de ser do

⁴ Os trabalhos de pesquisa documental de Brian Poole e a pesquisa comparativa de Alina Wyman (2008), a qual traça uma comparação conceitual da empatia nas obras de ambos, mostram que Bakhtin utilizou-se de noções de Scheler em suas obras, Wyman, no entanto, argumenta que essas apropriações trouxeram novidades aos conceitos, não foram, portanto, apropriações passivas como havia falado Poole. O detalhamento da pesquisa de Poole foi inicialmente apresentado por ele na VIII International Bakhtin Conference, na Universidade de Calgary, Canadá, em 1997, cujo título foi “Bakhtin’s Early Philosophical Anthropology and New Archival Material” (BRANDIST, 2012).

⁵ Scheler trabalhou muitos conceitos a partir do filósofo Franz Brentano (1838–1917).

⁶ O texto ainda não tem tradução para o português, mas em espanhol é “*Esencia y forma de la simpatia*”, de cuja tradução faço uso (SCHELER, 1942).

⁷ Todorov assegura que há duas variantes nesse processo: “l’empathie, ou identification (tendance individuelle), et l’abstraction, tendance universelle” (1981, p. 153).

lado de fora”⁸ que ficou conhecido pelo termo *exotopie*⁹, cuja tradução e adaptação foi feita por Tzvetan Todorov (1981, p. 153), quem primeiro sistematizou o pensamento de Bakhtin para a Europa Ocidental em “*Le principe dialogique*”, de 1981.

Essa exotopia só é possível porque, como escreve Bakhtin: “Eu vivo *ativamente* a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela” (2010, p. 62). Esse perder-se no outro, seria a empatia pura, o que para Bakhtin, em geral, não é possível, porque a empatia é ativa e no perder-se, “no lugar de dois participantes, haveria um só – com consequente empobrecimento do ser” (Ibid., p. 63). Tal fenômeno patológico, dar-se quando o objeto se apodera do sujeito, o que não ocorre na empatia ativa, pois “não é o objeto que se apodera de mim, enquanto ser passivo: sou eu que *ativamente* o vivo empaticamente; a empatia é um ato *meu*, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato”, escreve Bakhtin (Ibid., p. 62, grifo do autor). Aqui há duas questões importantes, a primeira diz respeito à atitude moralmente livre do empatizar-se e a segunda, corresponde à produtividade desse processo que diz respeito ao evento vivo, cujo exemplo máximo, tanto para Bakhtin quanto para Scheler é o evento da encarnação, vida e morte do Cristo, o qual encarnou-se, tornando-se homem, sem perder seu lugar de fora, enquanto divindade.

Essa produtividade se dá porque há um “excedente de visão”, como vai ficar bem elaborado em o “Autor e a personagem na atividade estética”, texto de 1924/1927 (BAKHTIN, 2011), no qual há uma aplicação mais elaborada e metodológica da *vzhivanie*; de maneira que um homem que contempla o outro, tem dele um excedente de visão, porquanto ele vê no outro o que o outro não vê de si. Esse fenômeno é “condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo”, escreve Bakhtin (Ibid., p. 21). Dá-se então a produtividade, porque o sujeito de seu lugar único pode acrescentar algo ao outro, já que ele não é apenas

⁸ “le fait de se trouver au-dehors” (TODOROV, 1981, p. 153).

⁹ Todorov (1981, p. 153) escreve: “et que je traduirai, littéralement encore, mais à l’aide d’une racine grecque, par *exotopie*”. Amorim (2006, p. 95-96) deixa-nos saber que alguns tradutores criticam a tradução de Todorov por sua estranheza ao russo, mas ela julga bastante feliz, pois refere-se de fato o situar-se em um lugar exterior.

um *médium* passivo desse último, de maneira que “mediante a empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 62). Ou seja, “[...] tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar se descortina de fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Aqui está o fundamento para se falar em Bakhtin não de uma subjetividade, porém, de uma intersubjetividade constitutiva. Nessa relação, tem-se a noção de acabamento do que se vê pelo excedente de visão, por isso também “o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre, pelos menos, dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2006, p. 101). Assim, diz-se aí que há um complexo de imagens ou objetivações que o eu faz do outro e o outro faz do eu, numa relação profundamente dialógica, portanto, intersubjetiva e situada.

Ante a tudo isso, é importante observar que há o perigo de se cair na empatia estética em que se capta apenas uma expressão do evento, um produto, mas não seu processo. Ela “não significa ainda alcançar a plena compreensão do evento” (BAKHTIN, 2010, p. 65), pois, “somente a partir do interior de tal ato como *minha* ação responsável, e não de seu produto tomado abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir” (Ibid., p. 66). É necessário, por assim dizer, conhecer a verdade da relação entre o sujeito e o objeto, por exemplo, “por mais que eu conheça a fundo uma determinada pessoa, assim como eu conheço a mim mesmo, devo, todavia, compreender a verdade [*pravda*] da nossa relação recíproca, a verdade do evento uno e único que nos une, do qual nós participamos” (Ibid., p. 65). Por isso, nesse movimento exotópico de compreensão, o sujeito não pode se furtar da responsabi-

lidade, porque: “Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim mesmo na singularidade do existir-evento: o que pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração [de mim mesmo]” (Ibid., p. 66).

Como a constituição do sujeito se dá intersubjetivamente, sempre em relação ao outro, os atos também o são, o que é fundamento das relações dialógicas que mais tarde aparecem bem elaboradas nas obras de Bakhtin e seu Círculo, bem como, da linguagem como relação de atos concretos, chamados de enunciados, os quais sempre são respondentes a outros enunciados. Vale ressaltar que não entrarei em detalhes a respeito desses conceitos, pois foge ao intento deste ensaio, mas é importante dizer que é dessa arquitetônica da filosofia do ato que esse sujeito de consciência intersubjetiva tornar-se-á em sujeito cuja consciência é repleta de vozes sociais, em sujeito de discurso, por exemplo, em *Problemas da poética de Dostoiévski* e nas outras obras do Círculo de Bakhtin; lembro-me aqui de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

2. Aproximações tradicionais entre nova retórica e dialogismo

Em Bakhtin, a discursividade se impõe como objeto central, porém a distância não é tão gritante em relação à Nova Retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca, lançada em 1958 na Bélgica, com o título *Traité de l'argumentation*. No entanto, é preciso dizer que em Bakhtin e seu Círculo a abordagem sobre a discursividade se aplica ao funcionamento da linguagem em múltiplas esferas de produção e compreensão, todavia, na Nova Retórica, a linguagem aparece como pano de fundo de onde é possível diferenciar o objeto primário de seu intento, a argumentação: “Nosso tratado só versará sobre *recursos discursivos* para se obter a adesão dos espíritos: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer será examinada” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 8, *italico do autor*).

É importante observar que o *Tratado da argumentação* vem romper com a cisão entre a ação sobre o entendimento e a ação sobre a vontade,

como se tivesse tratando de coisas distintas, ou “a primeira como pessoal e intemporal e a segunda como totalmente irracional” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 52-53). Por ser contrário a essa forma de conceber a argumentação, a nova retórica busca tratá-la em seus efeitos práticos: “voltada para o futuro, ela se propõe provocar uma ação ou preparar para ela, atuando por meios discursivos sobre o espírito dos ouvintes” ((PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 53), fato que contempla as duas ações, tanto sobre o entendimento quanto sobre a vontade, como complementares. Isso se manifesta bem no novo olhar que se tem sobre o gênero epidíctico, responsável por reforçar a adesão até que se chegue à ação, o qual, por sua vez, faz-se presente nos mais diferentes discursos, pois lida com a intensificação da adesão aos valores, “sem os quais os discursos que visam a acção não poderiam encontrar a alavanca para comover e mover seus auditores” (PERELMAN, 1999, p. 38).

Embora se possa observar Perelman (1986¹⁰, 2004) tratando de língua natural e construção de sentido, na Nova Retórica não é possível encontrar uma concepção de linguagem explicitamente elaborada e sistematizada, entretanto, a partir do tratamento que é dado à dimensão discursiva da argumentação, pode-se afirmar que há uma orientação para uma concepção dialógica da linguagem (LEITÃO, 2011, p. 58). E, de modo um pouco mais explícito, pode-se encontrar vestígios dialógicos nas concepções perelmanianas, em três conceitos centrais, dos quais Leitão (2011) faz uma síntese, a saber; as relações entre orador-auditório, a noção de acordo como sendo o ponto de partida da argumentação e a concepção de que a controvérsia é uma dimensão constitutiva e distintiva da argumentação.

Vê-se que, no *Tratado da argumentação*, o orador não se constitui *a priori*, mas ante o seu auditório, para o qual direcionará sua argumentação, de maneira que este também se constitui diante daquele. Portanto,

¹⁰ No artigo “Logique formelle et logique informelle”, Perelman (1986) mostra como a teoria argumentativa que propõe deve tomar a língua natural em uso e não a língua artificial da lógica formal como ponto de partida para análise da argumentação, pois “La possibilité d'accorder à une même expression des sens multiples, parfois entièrement nouveaux, de recourir à des métaphores, à des interprétations controversées, est liée aux conditions d'emploi du langage naturel” [“a possibilidade de conferir a uma mesma expressão sentidos múltiplos, por vezes inteiramente novos, de recorrer a metáforas, a interpretações controversas, está ligada às condições de uso da linguagem natural”] (PERELMAN, 1986, p. 14, tradução nossa).

o auditório é algo presumido pelo orador: “Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Ademais, é possível postular que a relação vai além de um orador com seu auditório concreto (particular e o universal), podendo se falar em auditório íntimo, manifesto em situações cuja necessidade há de o orador deliberar consigo mesmo, ou seja, fazer uma autodeliberação.

A condição primeira para que se estabeleça uma argumentação denomina-se acordo. Os acordos são construídos entre orador e auditório, são eles que dizem respeito, portanto, à necessidade de haver um terreno comum para se iniciar uma argumentação, cujo solo é a *doxa*, ou como Aristóteles chamava tanto nos *Tópicos* quanto na *Retórica*, os *endoxa*, as opiniões dos sábios ou da maioria, e os *tópoi*¹¹, traduzido como lugares, os quais são premissas gerais que servem como ponto de partida da argumentação. Essas premissas gerais Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) preferem chamá-las de acordo sobre o *real*, que inclui os fatos, as verdades e as presunções, e os acordos sobre o *preferível*, que são os valores, as hierarquias e os próprios lugares do acidente. Deste modo, os acordos prévios referem-se ao ponto de partida aceitável pelo orador e pelo auditório; além disso, eles dependerão conteúdo e forma da argumentação do orador, sempre passível a um efeito de adesão por parte do auditório.

Assim posto, a noção de acordo é passiva de uma aproximação no tocante à dinâmica discursiva, por meio da qual a resposta antecipada do destinatário do discurso configura o enunciado produzido pelo locutor, da qual dependerá o gênero discursivo escolhido. Não é à toa que Bakhtin escreve (2011, p. 302): “Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário”. Ele diz mais: “essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” (Ibid., p. 302, *itálico* do autor). Ou mais explicitamente: “Um traço essencial (constitutivo)

¹¹ É assim que Perelman (1999, p. 49) define os *tópoi*: “os lugares comuns são afirmações muito gerais respeitantes ao que se presume valer mais seja em que domínio for, ao passo que os lugares específicos respeitam ao que é preferível em domínios particulares”.

do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (Ibid., p. 301), portanto, em todo enunciado há um autor e um destinatário, entabulando certo nível de acordo.

É possível ainda encontrar um terceiro vestígio dialógico na nova retórica, pois a argumentação, como uma atividade discursiva, tem em sua constituição a defesa de posições divergentes em relação ao dado do real. Assegura-se então que na argumentação coexistem o relacional (orador-auditório) e o oposicional (controvérsia). Sendo que na controvérsia também se pode identificar uma orientação dialógica bastante nítida e aproximável aos conceitos de polêmica aberta e polêmica velada de Bakhtin (2013); ademais, a ideia de diálogo em Bakhtin não remete apenas à concordância, mas também à controvérsia, à objeção a certo discurso. Diante disso, vê-se que a controvérsia parece ser apropriadamente aproximada da dinâmica discursiva, de maneira mais abrangente, da heteroglossia dialogizada. A definição desta por Bakhtin diz respeito a uma complexa mistura de vozes sociais que se entrecruzam e interinfluenciam, estabelecendo entre si diversas formas de diálogos (BAKHTIN, 1981).

Sabe-se que não se encontra, de modo sistematizado, uma reflexão em Bakhtin sobre argumentação ou sobre controvérsia, todavia, algumas questões próximas ao tema podem ser encontradas dispersas em seus escritos. Segundo Leitão (2011), pode-se encontrar reflexões que o filósofo russo faz sobre os diálogos socráticos, a partir dos quais ele faz distinções entre monólogo (univocal) e diálogo (bivocal), em que este se opõe àquele. Além de outros elementos da antiga retórica, como aponta Pistori (2013), e como é possível ver na leitura das obras bakhtinianas.

Diante dessas possíveis aproximações dialógicas entre a nova retórica e Bakhtin, as quais são feitas, cada uma a seu modo, por alguns estudiosos no âmbito da análise de discurso e dos estudos argumentativos (AMOSSY, 2010; FIORIN, 2016; PISTORI; BANKS-LEITE, 2010), é importante ressaltar que embora Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) tenham situado a argumentação no âmbito do discurso, pouco se preocuparam com a linguagem, como assegura Plantin (2010), cuja consequência pode-se ver apenas nos “vestígios dialógicos”, na relação orador/auditório (LEITÃO, 2011). Porquanto, seu estudo ainda requer um tratamento adequado no âmbito dos aportes oriundos das teorias da linguagem, nesse sentido, é que propomos iniciar a relação, tendo como fundamento a *filosofia do ato*

responsável de Bakhtin (2010), para então seguir o diálogo mais profundo. Por isso, embora seja importante considerar essas aproximações, é muito mais produtivo ir além e olhar a teoria da argumentação da nova retórica pelo olhar da empatia ativa bakhtiniana, e a partir desse movimento empático, fazer o diálogo com a arquitetônica bakhtiniana, cujo evento teórico-metodológico gera elementos fundamentais de uma possível análise dialógica da argumentação.

3. Apontamentos dialógicos da argumentação

Iniciei o ensaio afirmando que sem o movimento de empatia não é possível um ato argumentativo, isso porque o resultado do encontro de Bakhtin e Perelman & Olbrechts-Tyteca a partir da *Filosofia do ato* é a argumentação como ato do sujeito-orador, o qual passo também a chamar de *sujeito argumentante*¹², em direção ao sujeito-auditório. Portanto, o ponto de partida de uma análise profundamente dialógica da argumentação deve ser a relação entre orador e auditório enquanto relação intersubjetiva. É importante dizer que Perelman, no entanto, ao insistir na dimensão comunicacional dessa relação, esteado sobre as opiniões comuns, não detalhou como se dá a inscrição do auditório na materialidade discursiva, ou seja, como argumenta Amossy, Perelman não se preocupou em deixar clara “a maneira que a imagem que o orador faz do auditório se traduz concretamente na fala”¹³ (2010, p. 43). Por isso, gostaria de fazer diferente do caminho de Amossy (2010), para tanto, irei além do que fez Fiorin (2016), para mostrar não apenas como a inscrição do auditório no discurso se dá, mas como se dá a relação entre orador e auditório como constitutivamente intersubjetiva, *condition sine qua non* da noção de argumentação dialógico-discursiva.

Se o auditório é tanto uma construção do orador quanto o orador é um esforço de adaptação ao seu auditório, não apenas ao se escolher as

¹² O termo é para marcar o fato de se estar tomando tal relação dialógico-argumentativa, mas também usarei, nessa mesma perspectiva, o termo orador, porém já o pensando enquanto profundamente dialógico.

¹³ Tradução minha: “mais eles ne se préoccupent pas de leur inscription dans la matérialité du discours, c'est-à-dire de la façon dont l'image que l'orateur se fait de l'auditoire se traduit concrètement dans sa parole”.

premissas da argumentação (PERELMAN, 1999, p. 43)¹⁴, mas também, ao longo de todo o processo argumentativo, tem-se aí a relação intersubjetiva entre o eu e o outro, cujo método formidável para integrar isso a uma concepção dialógica é a do movimento empático. Nisso, tem-se então o fato de o sujeito-orador entrar no mundo do sujeito-auditório para olhar com os seus olhos. Mas é interessante que esse sujeito-orador ao fazer isso, volte-se para argumentar, o que apenas confirma o fato de ele não se dissolver dentro do outro, portanto, não perde seu lugar de fora, sua exotopia, havendo um voltar-se para si, condição do acabamento do mundo axiológico do outro a partir do excedente de visão que o sujeito-orador tem em relação ao sujeito alvo. Ademais, nesse voltar-se para si, há aí uma responsabilidade, a qual é a resposta ao problema do outro que somente o eu pode dar de seu lugar insubstituível, de maneira que ela vai determinar a construção de seus enunciados, digo, de sua argumentação concretizada em algum gênero discursivo. Assim, a resposta do sujeito argumentante à questão do outro constitui-se então o *ato argumentativo*.

É preciso esclarecer que a adaptação do orador ao auditório, não apenas no início, mas durante todo o processo argumentativo, dá-se na medida em que o sujeito argumentante se vê pelos olhos do outro, digo, de seu auditório. Aqui há a relação do *ethos*¹⁵, da imagem externa do sujeito que só é possível enxergar-se a si mesmo por meio dos olhos do outro. Nesse sentido, é que o orador tenta se posicionar pelo olhar do outro para de lá se enxergar, pois não é possível uma imagem plena de si mesmo, se não for pelo olhar alheio - e aqui temos o “outro para mim” e o “eu para o outro” dialógico (BAKHTIN, 2010). Ao fazer isso, o argumentante vai tentar ajustar a construção de sua imagem para persuadir seu auditório, avaliando, por sua vez, os efeitos de seus argumentos e como ele está os empregando.

Essa imagem que se constrói é para o outro e é também a partir de um outro. Nesse sentido, fala-se então dos valores que moldam o sujeito e que o impulsiona a agir e a eles se adaptar, porquanto, fala-se não apenas

¹⁴ Perelman assegura: “Adaptar-se ao auditório é, sobretudo, escolher como premissas da argumentação as teses admitidas por este último” (1999, p. 43).

¹⁵ Não entrarei em detalhes agora sobre o *ethos*, pois isso requer mais tempo e foge ao intento deste ensaio.

da relação entre o sujeito-orador e o sujeito-auditório, mas também de um terceiro. Por exemplo, um sujeito que vê a sua expressão refletida no espelho, ele se amolda a partir da expressão que gostaria de ver em seu rosto, não para si mesmo, mas, sobretudo, para o outro. A este respeito, Bakhtin escreve: “ora, sempre chegamos quase a posar diante do espelho, fazendo a expressão que nos parece essencial e desejada. São essas expressões diversas que lutam e entram em simbiose casual em nosso rosto refletido no espelho” (2011, p. 31). De modo que ali se tem a expressão de um autor fictício, de maneira que o sujeito não está só quando se contempla no espelho, mas ele está possuído de uma alma alheia e, por vezes, ela pode ganhar certa autonomia quase localizada na existência (BAKHTIN, 2011, p. 31). Esse terceiro pode ser, de certa forma, aproximado aos valores ideias, a um possível auditório universal em que o que seria comum a um, poderia ser, supostamente, comum a todos.

O enunciado, sobretudo, em gêneros argumentativos é a concretização dessa relação constitutiva entre sujeito argumentante e sujeito alvo, afinal, escreve Bakhtin (2011, p. 305): “ao falar [sempre...] levo em conta as [...] concepções e convicções [do destinatário], os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele” (2011, p. 302).

4. Uma breve análise de um ato argumentativo

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2013) argumenta que o estudo das relações dialógicas está para além do domínio da linguística, por isso ele propõe uma translinguística, porque o estudo das relações dialógicas parte da unidade básica da comunicação, o enunciado. Isso porque numa afirmação “José é homofóbico” e na negativa “José não é homofóbico”, a linguística poderia analisar seu conteúdo morfosintático sem nada dizer respeito aos juízos que são feitos frente às atitudes que levam a tais enunciados, ou mesmo se poderia estudar as relações lógicas em que um pode se configurar como negação do outro, sem nada dizer, no entanto, a respeito das relações dialógicas mais amplas. Poder-se-ia analisar ambos como participantes de um debate,

bem como seus argumentos, no entanto, pouco se poderia falar de como eles ganham sentidos novos a partir das condições dos sujeitos e ao que tais argumentos-enunciados de fato são respostas. Por quê? Pois tais juízos que expressam uma tese e uma antítese devem se concretizar na fala ou no texto de alguém para que como enunciado expressem a posição valorativa deste em relação à questão que se apresenta para a discussão.

A título de exemplo, tomo o pronunciamento da então candidata à reeleição à presidência da República Dilma Rousseff, cujo discurso fez em um *Congresso de Mulheres* da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, ministério de Madureira, em 2014, e cuja análise fiz em outro ensaio¹⁶ (NASCIMENTO, 2016), todavia, torna-se bastante formidável retomá-lo neste. Na ocasião, o acordo inicial do pronunciamento da então candidata Presidente Dilma foi: “Eu... início... as minhas palavras... dizendo... que o Estado... brasileiro... é um estado laico... mas... citando... o Salmo de Davi... eu queria dizer que feliz é a nação cujo Deus é o Senhor...”. Sob os postulados tradicionais da nova retórica, essa análise ficaria limitada às estratégias argumentativas, analisar-se-ia o acordo, o auditório e as hierarquias, porém pouco se avançaria no sentido de observar como faz sentido a escolha de tal acordo na conjuntura sócio-histórica em que há um conflito entre valores historicamente ligados ao progressismo do partido da candidata e ao conservadorismo pentecostal; e como tais valores entraram em conflito em outros momentos históricos de campanhas¹⁷ ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT) na relação com os evangélicos pentecostais.

Por causa de certa oposição histórica e de casos em que o governo do PT sofria considerável oposição de líderes e políticos de igrejas evangélicas por pautar “temas morais” no Brasil, como a descriminalização

¹⁶ Nesse artigo “A persuasão política no campo da religião”, embora relacione Bakhtin à nova retórica, no entanto, ainda não o faço à luz do diálogo aprofundado a partir da *filosofia do ato*.

¹⁷ Em 1989, por mobilização de igrejas pentecostais no segundo turno da campanha do então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva (PT) contra Fernando Collor de Mello (PRN), Lula perde a eleição com forte influência do voto evangélico-pentecostal por temer ser o Partido dos Trabalhadores e o então candidato a atualização de repressões ateias-comunistas às igrejas cristãs no Brasil, ou porque viam como incompatível a fé cristã com ideias “comunistas” representados pelo então candidato Lula do Partido dos Trabalhadores, portanto, havia certo discurso anticomunista que impulsionou tal tomada de decisão, como mostram Mariano e Pierucci (1992).

da maconha, o casamento homoafetivo, a legalização do aborto e a aprovação da lei anti-homofobia, ou melhor, o PLC 122/2006¹⁸, compreendido, sobretudo, por setores conservadores como uma espécie de mordaca à opinião discordante à prática da homossexualidade. Por isso, esses temas enfatizados durante os três governos¹⁹ do PT, sob o lema de militantes de tais causas, colocando a questão como a marcha do estado laico contra a opinião religiosa no Estado, trazia um efeito de sentido que o estado laico, ali atualizado, deveria ser uma espécie de Deus da nação, o que leva então a oradora Dilma Rousseff a hierarquizar²⁰ os valores para estabelecer um acordo inicial como ato argumentativo de resposta a todas essas questões historicamente dadas.

Portanto, sob uma análise dialógica da argumentação, é possível observar como a conjunção “*mas*”, do enunciado supramencionado, não denota oposição²¹, contudo apenas expressa certa desigualdade necessária à hierarquização²², em que o *valor A* não se opõe necessariamente ao *valor B*, todavia eles são hierarquizados apenas para causar um efeito persuasivo, apontando para o fato de que é no uso que os sentidos dos elementos formais se constituem e se atualizam. Ante a isso, pode-se perceber que o termo “Estado laico”, se fosse proferido pelo sujeito argumentante sem a devida hierarquização, remeter-se-ia a um sentido, no campo discursivo pentecostal, correspondente a “estado antirreligioso”, dadas as polêmicas em torno dos temas morais. Assim, tal escolha da oradora Dilma Rousseff constitui-se um ato argumentativo como res-

¹⁸ Este Projeto de Lei tem sido meu objeto de estudo de doutorado desde 2014, a partir do qual vi a necessidade de desenvolver elementos de uma análise dialógica da argumentação para compreender ali a polêmica que tenho chamado de religioso-afetiva em torna da aprovação de tal Projeto de Lei da Câmara.

¹⁹ Governo de Lula (2003-2006, 2007-2010) e de Dilma (2011-2014).

²⁰ É importante dizer que “Sentir-se obrigado a hierarquizar os valores, seja qual for o resultado dessa hierarquização, provém do fato de a busca simultânea desses valores criar incompatibilidades, obrigar a escolhas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 92).

²¹ “Linguisticamente, pode-se dizer que a conjunção *mas*, embora prototipicamente denote oposição (adversativa), no entanto, essa oposição nem sempre assume sentidos absolutos. Ela pode variar, indo de uma posição de simples desigualdade, a um máximo, que seria uma anulação” (NASCIMENTO, 2016, p. 107). Essa noção está relacionada ao próprio étimo latino, em que *magis* é um marcador de comparação. “Basicamente o *mas* expressa a relação entre dois segmentos de algum modo desiguais entre si: cada um deles não é o externo ao outro (co-ordenado), mas, ainda, é, marcadamente, diferente do outro”, assegura Neves (2011).

²² Como se observa, dois valores são hierarquizados, o valor que diz respeito ao *Estado Laico*²² e o valor correspondente a frase *Deus como o Senhor da nação*²².

posta persuasiva a seu auditório e a suas questões problemáticas, estabelecendo, por assim dizer, um acordo, ou em termos políticos, uma aliança, entre o campo político governamental e o campo religioso pentecostal ali representados (NASCIMENTO, 2016) com vistas à reeleição.

Conclusão

Vê-se então que voltar à *filosofia do ato* para de lá olhar para a teoria da argumentação da nova retórica é fundar uma análise da argumentação sobre postulados, constitutivamente, dialógicos, é bastante produtivo em diversos sentidos. Portanto, um pouco além do que alguns estudiosos têm feito, tenho proposto tal mergulho filosófico em Bakhtin para de lá olhar a nova retórica; pois, como a noção de argumentação perelmaniana visa como fim último a adesão do auditório, há, pelo menos em certo sentido, uma espécie de unidirecionalidade na relação orador-auditório (PLANTIN, 2010; LEITÃO, 2011), perdendo-se aí um pouco a retroação nas trocas entre orador e auditório. Por isso que se diz que há apenas “vestígios dialógicos” no *Tratado*, passíveis de aproximações com o dialogismo, o que, por assim dizer, encoraja e autoriza sua expansão. No entanto, como mostrei, ao se fazer tal vínculo de dentro da *filosofia do ato*, abre-se o caminho para se elaborar, de fato, uma análise dialógica da argumentação, ou mesmo, se pensar em uma retórica dialogizada com vistas ao estudo da complexa realidade dos acordos e dos conflitos contemporâneos.

Referências

- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 17-43.
- ANGENOT, M. *Dialogues de sourds: traité de rhétorique antilogique*. Paris: Mille et une nuits, 2008.
- AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin, 2010.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel A. Júnior; Paulo F. Alberto; Abel N. Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. *Tópicos; Dos argumentos sofísticos*. V. I. Col. Pensadores. seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

- BAKHTIN, M. Discourse in the novel. In: _____. *The dialogic imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press, 1981. p. 259-422.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BANKS-LEITE, L. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2010.
- BRANDIST, C. *The Bakhtin Circle: Philosophy, Culture and Politics*. London: Pluto Press, 2002.
- _____. *Repensando o Círculo de Bakhtin*. Tradução de Helenice Gouvea. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASSIRER, E. *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- LEITÃO, S. Apontamentos sobre o diálogo Perelman-Bakhtin. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. (Org.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011. p. 57-70.
- MARIANO, R.; PIERUCCI, A. F. O envolvimento dos pentecostais na eleição de Collor. *Novos Estudos*, n.34. CEBRAP, p. 92-106, 1992.
- MEYER, M. *Problematalogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- _____. *Principia Rhetorica: une théorie générale de l'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- NASCIMENTO, L. A persuasão política no campo da religião. In: MOSCA, L. S. *Discurso religioso: possibilidades retórico-argumentativas*. São Paulo: Fonte editorial, 2016. p. 95-110.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PERELMAN, C. Logique formelle et logique informelle. In: MEYER, M, *De la métaphysique à la rhétorique*, essais à lamémoire de Chaïm Perelman avec um inédit sur la logique. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1986, p. 15-21.
- _____. *Retóricas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *O Império Retórico*. Porto: Edições Asa, 1999.
- PISTORI, M. H. C. Mikhail Bakhtin e retórica: um diálogo possível e produtivo. *Rétor*, v. 3, n. 1, p. 60-85, 2013.
- PLANTIN, C. *Argumentação: histórias, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

- SCHELER, M. *Esencial y forma de la simpatia*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1942.
- SOBRAL, A. Ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum*, Londrina, n. 11, v. 1, p. 219-235, jul. 2008.
- WYMAN, A. Bakhtin and Scheler: Toward a Theory of Active Understanding. *The Slavonic and East European Review*, v. 86, n.1, jan.2008.

O ESTATUTO ARGUMENTATIVO DAS NÃO COINCIDÊNCIAS DO DIZER

Mariza Angélica Paiva Brito
Carlos Eduardo Silva Pinheiro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Introdução

Argumentar é humano. Compreender esta afirmação é admitir que as relações de interação sociocomunicativa, mediadas pela utilização de gêneros discursivos, são orientadas pelo propósito imediato de agir sobre o outro por meio de estratégias diversas. Nos últimos anos, estes diferentes modos de agir através da palavra têm sido foco investigativo de eventos científicos nacionais e internacionais e de pesquisas e análises linguísticas, principalmente no campo da Linguística Textual (CABRAL, 2010; PINTO, 2010; FONSECA, 2011; CAVALCANTE, 2016; BRITO, 2016; KOCH; ELIAS, 2016; MARQUESI et al., 2017), para citar alguns estudos recentes nessa área de pesquisa).

Os diversos mecanismos responsáveis por instaurar o fazer persuasivo no texto demonstram que a prática argumentativa pode ser compreendida pelas relações de interação que o sujeito estabelece nas comunidades discursivas das quais participa.

Assim, o fato de que em algum momento somos solicitados a assumir um ponto de vista - seja por afirmações constatativas cientificamente comprovadas e globalmente aceitas, como *A Terra gira em torno do sol*, ou *O Brasil é um país da América do Sul*, seja pela proposição de uma ideia sujeita a questionamentos, como *O impeachment da presidente brasileira Dilma Rousseff foi, na verdade, um golpe político* - revela que agir sobre o outro é uma competência humana. Em outras palavras, toda enunciação parte de uma intencionalidade que, por mais “inocente” que seja, causa uma consequência imediata no interlocutor.

Estudar a argumentação tem, então, uma finalidade prática, porque seus achados fornecem elementos para o estudo do texto em sua dimen-

são mais ampla, qual seja, o uso cotidiano da linguagem nas mais variadas situações sociais. Por outro lado, recorreremos a estratégias textuais para tornar o dizer mais persuasivo. O estudo dessas estratégias textuais pode colaborar bastante para os estudos em argumentação, daí a importância da Linguística Textual para esse veio investigativo.

Este estudo traz para o escopo da Linguística Textual uma reflexão sobre algumas finalidades discursivo-retóricas das marcas de não coincidências do dizer em artigos de popularização da ciência da revista *Nova Escola*¹.

1. Heterogeneidades Enunciativas e a presença do O/outro no discurso

Para Authier-Revuz (1990; 1998; 2004), a língua é afetada por uma heterogeneidade que lhe é constitutiva que pode se revelar na linearidade do cotexto sob diferentes formas de marcação. A autora (1990) classifica estas formas de “heterogeneidade mostrada” em dois grupos, a saber, a heterogeneidade mostrada *marcada* e a heterogeneidade mostrada *não marcada*. A autora considera como “marca” apenas o apontamento gráfico da heterogeneidade (as aspas, negrito, itálico, discurso reportado etc.). Por outro lado, as estruturas consideradas como *não marcadas* são as ocorrências de lapsos na linguagem.

Em seu estudo, a autora propõe dois modos pelos quais o não-um se apresenta no texto: a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada. A primeira seria o princípio inerente à existência do sujeito e que fundamenta a própria natureza da linguagem; a segunda, linguisticamente descritível, testifica as negociações do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso.

Brito (2010) propõe uma revisão conceitual dessa classificação e afirma que, ao considerar os lapsos de linguagem como não marcados, Authier-Revuz limita a presença da voz do outro apenas às marcas de representações formais que o locutor faz advirem conscientemente.

Desse modo, ocorrências de lapsos como os dos exemplos abaixo seriam formas não marcadas da alteridade no texto:

¹ Os exemplos retirados de textos da revista Nova Escola encontram-se disponível no endereço eletrônico: <http://revistaescola.abril.com.br>

(1) “As análises realizadas com base no *esgoto* dessa pesquisa [...]”
 (Uma abordagem retórico-argumentativa para as não coincidências do dizer (FONSECA, 2007, p. 150).

(2) “Vou mudar o rumo desta *prova*.” (PAPO... 2015).

Nos dois casos, há um afastamento do sujeito em relação ao seu próprio dizer, fato que marca a presença de um o/Outro, de uma outra voz, mesmo que não trazida conscientemente pelo sujeito². Por isso, Brito (2010) defende que os lapsos também são formas de marcação da heterogeneidade, embora não assinalados graficamente.

De modo geral, o estudo de Authier-Revuz fundamenta-se em dois exteriores teóricos: a proposição bakhtiniana de que a interação com o discurso outro é lei constitutiva de qualquer discurso e a noção lacaniana de sujeito cindido, isto é, estruturalmente clivado pelo inconsciente. A autora justifica a convocação destes exteriores argumentando que ambos “destituem o sujeito do domínio de seu dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 17).

Brito (2010) ressalta que Authier-Revuz, ao convocar a psicanálise freudo-lacaniana para a base epistemológica de um estudo da linguagem, considerando o inconsciente como parte integrante da cadeia enunciativa e assumindo a ideia de que o sujeito é clivado, dividido, proporciona uma “revolução” nos estudos linguísticos.

As não coincidências do dizer se caracterizam por uma propriedade de reflexividade metaenunciativa. Elas realizam um movimento de lançada reflexiva no fio do cotexto que torna o enunciado o próprio objeto da enunciação. Para Authier-Revuz, essa reflexividade surge a partir de um processo ainda mais complexo: o da modalização autonímica.

Como formas metaenunciativas e suprassegmentais da modalização autonímica, as não coincidências do dizer refletem acerca do estatuto do próprio enunciado, comentando-o pela especificação de um outro registro textual, de uma outra modalidade de consideração do sentido, de uma outra palavra, de um outro interlocutor etc.

² Segundo a teoria psicanalítica, o sujeito é, por definição, dividido entre a representação que faz de si mesmo ao se assumir como um ‘eu’ que fala, já que só é sujeito quando fala, e o Outro que lhe é constitutivo, entendido como as vozes do inconsciente que afloram na superfície do texto.

Vale, então, a metáfora de que a palavra modalizada por uma não coincidência do dizer é “uma pedra no meio do caminho” dos sentidos do texto. A marca de não coincidência equivale a uma barreira que precisa ser ultrapassada tanto por quem enuncia quanto por quem interpreta, para que a coerência textual seja, efetivamente, instaurada. É nesse momento que se dá o movimento de laçada reflexiva.

Authier-Revuz (1998) classifica as não coincidências do dizer em quatro categorias, cada uma podendo cumprir funções discursivas específicas. São elas:

1. Não coincidência interlocutiva (entre os participantes da enunciação): estas marcas apontam o distanciamento entre locutor e interlocutor. São estruturas que assinalam que os coenunciadores não compartilham, imediatamente ou de modo algum, um mesmo sentido de um enunciado. Por exemplo, “digamos X”; “X, compreenda...”; “X, se você prefere”; “X, se você vê o que quero dizer”; “X, como ousa dizer” etc.

2. Não coincidências do discurso consigo mesmo (do enunciado consigo mesmo): assinalam a presença de enunciados pertencentes a outros discursos. Por exemplo, “X, como diz Y”; “Para retomar as palavras de X”; “X, no sentido em que Y emprega” etc.

3. Não coincidências entre as palavras e as coisas: evidenciam o desejo do enunciador de fazer uso da “palavra certa”, plenamente adequada àquilo que deseja nomear. Estas formas revelam que não existe uma correspondência exata entre o dito e o que se quis dizer, mas que o enunciador tentou superar esta falha buscando uma expressão mais ou menos adequada. Por exemplo, “ousou dizer X”; “X, por assim dizer”; “X, maneira de dizer”; “X, eu falho dizendo Z”; “X, propriamente dito” etc.

4. Não coincidência das palavras consigo mesmas: apontam para a necessidade de se compreender um sentido específico para determinada palavra indicando na superfície do texto o caráter de polissemia, homonímia, trocadilho etc. deste termo. Por exemplo, “X, em todos os sentidos do termo”; “X, em sentido próprio, figurado”; “X, não no sentido Y”; “X, nos dois sentidos” etc.

Authier-Revuz (1982) considera que, além de desempenharem estratégias comunicacionais como a precaução, a diferenciação e a especificação do sentido, as formas de representação dos fatos de não

coincidência manifestam de modo não intencional a negociação obrigatória de todo enunciador com a heterogeneidade que lhe é constitutiva e que atravessa o seu dizer.

Sobre esse processo de negociação, Brito (2010) esclarece:

[...] essa negociação assume a forma de uma denegação, na qual, segundo Settineri (1997), a emergência pontual do não-um é mostrada e ao mesmo tempo obturada, isto é, o sujeito movido pela ilusão, necessária, de ser o centro de sua enunciação, e ao mesmo tempo impossibilitado de escapar da heterogeneidade que o constitui, abre, em seu discurso, o espaço para o não-um, por um processo que procura mostrar como homogêneo o que é heterogêneo em sua essência (BRITO, 2010, p. 36).

Dessa forma, o aparecimento de uma não coincidência do dizer na linearidade da superfície textual atua como uma máscara de vidro porque revela mais do que esconde. Esta negociação do sujeito com as imperfeições da linguagem evidencia a tentativa de disfarçar com ataduras a ferida exposta – a heterogeneidade constitutiva –, sem eliminá-la do caminho enunciativo.

Visando melhor compreender a classificação de Authier-Revuz (1998) para as não coincidências do dizer, propomos, para efeito de análise argumentativa, um enxugamento de sua proposta reagrupando os quatro tipos em dois grandes blocos. O primeiro abarcaria as duas primeiras não coincidências: as interlocutivas e as interdiscursivas, tendo em vista que elas estão no mesmo campo relacional, ou seja, são, em seu âmago, da ordem do apelo dialógico. Authier-Revuz afirma que estes dois desvios (das duas primeiras não coincidências) estão inscritos respectivamente na relação com o outro interlocutor e com outro discurso, por isso são examináveis a partir do quadro do dialogismo bakhtiniano. O mesmo não ocorre com as duas outras não coincidências, que concernem ao “real” da língua – como forma e como espaço de equívoco, em que escapam os desejos do inconsciente.

Chamamos este primeiro bloco (das não coincidências interlocutivas e interdiscursivas) de *não coincidência entre os discursos*. A palavra *discurso* é tomada aqui no sentido benvenistiano, de uso. Neste caso, *discurso* remete tanto a outro como interlocutor, quanto a um outro tipo discursivo. Para a análise de nosso exemplário, tomar as não coincidên-

cias em bloco, como propusemos, é mais produtora para a associação que tentamos estabelecer com funções argumentativas possíveis, sem perder de vista a essência da teoria revuziana.

Chamamos ao segundo bloco de *não coincidência entre as palavras e os referentes*. Este bloco diz respeito aos desvios da não coincidência entre as palavras e as coisas e da não coincidência das palavras consigo mesmas. Entendemos que, para nossos fins analíticos, as não coincidências entre as palavras e as coisas e entre as palavras e elas mesmas podem ser examinadas numa mesma categoria, por pertencerem a um mesmo plano de relação de significado e de referência. Propusemos a junção destas duas não coincidências, principalmente por acreditarmos que significado (entre as palavras e elas mesmas) e referência (entre as palavras e as coisas) são dois aspectos do signo que precisam ser analisados sempre juntos, numa perspectiva sociocognitivo-discursiva, pela qual se pauta a Linguística Textual.

Como dissemos, este trabalho objetiva refletir sobre o emprego de marcas de não coincidências do dizer como estratégias argumentativas. Para isso, seguimos Fonseca (2007) tanto na metodologia de coleta e análise dos dados quanto na relação sugerida entre as heterogeneidades enunciativas e as funções argumentativas.

Introduzimos este autor ao escopo teórico de nossa pesquisa devido ao seu pioneirismo na investigação do estatuto retórico-argumentativo das não coincidências do dizer. Fonseca (2007) analisa as ocorrências de não coincidências do dizer em trinta artigos acadêmicos e trinta artigos de opinião, gêneros discursivos cuja sequência textual dominante é a argumentativa.

A primeira parte do estudo de Fonseca consistiu na identificação das estruturas de não coincidências do dizer no *corpus* selecionado. No total, foram localizados 143 eventos nos artigos acadêmicos e apenas 23 passagens nos artigos de opinião, diferença numérica explicada como uma consequência do domínio discursivo no qual estes textos circulam. Esses resultados apontaram para uma tendência maior de uso de estruturas de reflexividade metaenunciativa em artigos acadêmicos:

[...] os artigos de opinião, diferentemente dos artigos acadêmicos, não são tão propícios ao uso de expressões de não coincidências do dizer. Uma explicação possível pode ser a do domínio discursivo onde estes tipos de textos são veiculados: enquanto os artigos acadêmicos pertencem a um domínio onde há uma indefinição muito grande nos termos utilizados, portanto geradores de hesitação quanto à aplicação de um ou outro termo para definir um conceito, por exemplo, o artigo de opinião, por definição, deve exprimir uma argumentação em favor ou contra uma determinada tese, o que, em tese, obrigaria o seu autor a evitar expressões que possam denotar hesitação ou “medo” de enunciar seus argumentos e, conseqüentemente, conseguir a adesão à tese proposta. Nesse tipo de gênero o autor precisa, necessariamente, estar seguro de seu dizer para que o outro atenda e adira às suas proposições (FONSECA, 2007, p. 146).

Uma vez localizados estes eventos discursivos, Fonseca (2007) verificou se estas expressões faziam ou não parte de um argumento e, em caso afirmativo, de que tipo de argumento. Depois disso, o estudioso procurou determinar qual a função argumentativa que cada expressão de não coincidência cumpria nos argumentos.

Com base em sua análise, Fonseca (2007) constatou que as não coincidências cumprem diversas funções discursivas ao mesmo tempo. Entre estas funções, destacamos: i) mostram que tipo de sujeito é o que enuncia; ii) revelam as intenções pragmáticas desse sujeito que quer convencer ou manipular; iii) revelam o nível de comprometimento do sujeito com aquilo que enuncia; iv) estabelecem acordos (no sentido da Retórica) para conduzir o discurso; v) mostram os processos inconsistentes de análise do sistema linguístico dos quais o sujeito faz uso.

Desse modo, partimos das considerações já realizadas por Fonseca (2007) para dar início à nossa investigação sobre as estratégias argumentativas elaboradas com o uso de marcas de heterogeneidade mostrada, especificamente de não coincidências do dizer.

2. Popularização da ciência: abordagens teóricas

Nosso trabalho assume como objeto de análise dez artigos de popularização da ciência publicados pela revista *Nova Escola* no ano de

2014. Todos os textos escolhidos pertencem à seção “Artigo” do periódico e são elaborados por pesquisadores que, grosso modo, refletem acerca de questões relacionadas ao ensino, tais como as possibilidades da introdução das tecnologias da informação e da comunicação ao processo formal de ensino-aprendizagem, os desafios da educação inclusiva, as novas tendências metodológicas na pedagogia do esporte, etc.

Para Authier-Revuz (1998) o discurso de divulgação científica³ resulta da transformação de um discurso-fonte, caracterizado pela rigidez formal, pela terminologia técnica e pela metodologia científica, em um discurso segundo, que direciona o conhecimento produzido nas universidades e nos laboratórios para o grande público.

Para a linguista, a principal característica da Divulgação Científica (DC) é a autorrepresentação da heterogeneidade, visto que estes textos revelam os “bastidores da exploração” do discurso-fonte, mostrando-os sistematicamente através de estratégias diversas.

A título de exemplo de como esse descortinamento típico dos textos de popularização da ciência ocorre, trazemos o seguinte trecho retirado de um dos artigos analisados em nossa pesquisa:

(3) Este trabalho retoma um texto publicado e disponível na internet⁴ e traz novos exemplos e reflexões, centrados na leitura e na escrita nos meios de comunicação na prática de cultura letrada e cidadã. Ele não pretende dar um panorama completo dos saberes atuais sobre as práticas com computadores. Para isso, recorra ao artigo de Delia Lerner *A Incorporação das TIC à Aula* (2012, p. 23-88) (ZUAZO; CASTEDO, 2013, p. 71, grifos nossos).

Como podemos observar a partir dos grifos, o texto se realiza em torno de movimentos metaenunciativos que constroem o discurso de popularização da ciência como produto de outros discursos. O enunciador inicia a reflexão afirmando que seu texto retoma um texto anterior. A dialogicidade entre os dois textos é evidente, assim como a

³ Este trabalho assume, seguindo Becker (2013), a escolha do termo “popularização da ciência” por rejeitarmos a avaliação pejorativa subjacente à expressão “divulgação da ciência”, *vulgarisation scientifique* em francês. Se utilizamos este último termo em algum momento é só para retomar a terminologia utilizada por Authier-Revuz (1998) e Barbosa (2008).

⁴ CASTEDO, M.; ZUAZO, N. Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 56, v. 4. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/4843Castedo.pdf.

marcação da heterogeneidade enunciativa, pela revelação, em nota de rodapé, do texto-fonte que deu origem a essa nova produção.

Outro movimento metaenunciativo é o autorreconhecimento dos limites de exploração de conteúdo deste texto. Ao assumir, categoricamente, que não se pretende abordar os saberes atuais sobre as práticas de ensino com computadores, o enunciado reflete sobre si mesmo, esclarecendo eventuais dúvidas do interlocutor. Ao reconhecer estes limites, o autor ainda reproduz um outro discurso, assumindo que os interesses do interlocutor por assuntos não tratados em seu texto podem ser encontrados na literatura científica da área, mais precisamente em um artigo científico.

Barbosa (2008) parte desta noção de DC (discurso científico) como prática discursiva carregada de marcas de heterogeneidade e investiga as formas de marcação desta propriedade em textos do mesmo gênero nos periódicos *Nova Escola* e *Revista do Professor*. Em sua análise, a pesquisadora observa as diferentes formas de marcar a heterogeneidade mostrada a partir do produtor do texto (pesquisador, jornalista, professor etc.) e do interlocutor/leitor (pesquisador, público não especializado etc.).

As análises da pesquisadora revelaram que os discursos de divulgação científica das duas revistas examinadas eram construídos de modos diferentes, visto serem determinados por fatores como o lugar social do produtor do texto (pesquisador, jornalista, professor etc.), do interlocutor (pesquisador, jornalista, público não especializado etc.) e pela imagem do interlocutor que o locutor constrói (como mais ou menos especializado).

Desse modo, admitimos a existência de um *continuum* de discursos que tematizam a ciência (JACOBI, 1999, 1990, 1988, 1985 e 1984 apud BECKER, 2013) orientado pela relação entre produtor e receptor dos textos e que se constitui pelos discursos científicos primários (produções de pesquisadores a outros especialistas), pelos discursos didáticos (como os manuais de ensino científico) e pelo discurso de educação científica informal, de circulação mais ampla, dentro do qual se encontram os textos de popularização da ciência.

Partindo do pressuposto de que as heterogeneidades enunciativas podem ser analisadas do ponto de vista discursivo-retórico, apresenta-

mos no item seguinte as abordagens teóricas para o fenômeno da argumentação que serão utilizadas na nossa análise.

3. Abordagens teóricas para o estudo argumentativo do texto e do discurso

Nossas opções teóricas no âmbito da argumentação se concentram na proposta de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), segundo os quais a argumentação é um princípio constitutivo de qualquer discurso, já que todo texto tem como fundamento último influenciar, em alguma medida, seus potenciais leitores; nas reflexões de Fiorin (2015) sobre a Teoria da Argumentação no Discurso; e nas funções discursivas sugeridas por Charaudeau & Maingueneau (2008).

A abordagem discursiva da argumentação, proposta por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), fundamenta-se na concepção sociointeracional da linguagem, compreendida pela interação entre os interlocutores no processo de textualização. Os autores entendem a argumentação como o empreendimento enunciativo que busca convencer o outro a aceitar a tese proposta valendo-se de estratégias diversas.

Visto, então, como uma prática social inerentemente humana e que emerge das situações de comunicação, o ato argumentativo leva o locutor a estabelecer um “contato intelectual” com o seu auditório visando à adesão de determinada tese. Este contato é, por definição, a adaptação (no sentido retórico-argumentativo) linguística e discursiva do locutor em relação às dimensões socioculturais do(s) interlocutore(s).

Podemos afirmar que o uso de formas de heterogeneidades enunciativas colabora para essa adaptação. Por meio dessas formas metadiscursivas, o locutor pode, a qualquer momento, interromper o seu dizer para comentá-lo, adaptando-o ao auditório. Com isso, podem desempenhar um importante papel na construção argumentativa do texto, pois assinalam a heterogeneidade de vozes e adaptam o enunciado, de diferentes modos, ao interlocutor pela negociação dos sentidos. Cria-se, desse modo, um jogo de esconde e revela, em que o sujeito põe o enunciado como objeto de sua própria enunciação. Essa inquietação frente ao próprio dizer se converte em uma tentativa de orientar a compreen-

são do interlocutor para determinado ponto de vista. A nosso ver, essa estratégia é persuasiva, mas também uma forma de preservação de faces. Ao proteger o seu dizer a partir de determinado ponto de vista, o enunciador se defende de possíveis interpretações constrangedoras.

Em uma outra perspectiva teórica, inscrita em análises de discurso, Charaudeau & Maingueneau (2008) se utilizam das formas metadiscursivas das não coincidências do dizer para explicar as funções discursivas que tais marcas ajudam a realizar. Para os autores, estas marcas apontam para a tentativa do enunciador de conseguir a aprovação do coenunciador, podendo também recair sobre a fala deste para confirmá-la ou reformulá-la (“X, como ousa dizer” “se me permitem dizer”, “para dizer exatamente”, “quer dizer que...”). Para os autores, as não coincidências do dizer se prestam às seguintes funções discursivas:

Autocorrigir-se: “eu deveria ter dito”, “mais exatamente”;

Corrigir o outro: “você quer dizer, na realidade, que...”;

Marcar a inadequação de certas palavras: “se se pode dizer”, “por assim dizer”;

Eliminar antecipadamente um erro de interpretação: “no sentido exato”, “metaforicamente”, “em todos os sentidos da palavras”;

Desculpar-se: “desculpe-me a expressão”, “se eu posso me permitir”;

Reformular o propósito: “dito de outra forma”, “em outras palavras” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 326).

Apresentaremos, no item seguinte, os resultados encontrados na análise empírica dos nossos dados para testar nossa hipótese de que é possível atribuir uma interpretação argumentativa para as coincidências do dizer. A análise foi realizada nas seguintes etapas: primeiramente, localizamos os trechos nos quais identificamos não coincidências do dizer; uma vez localizadas essas ocorrências, verificamos se a expressão de não coincidência do dizer fazia ou não parte do argumento e, em caso afirmativo, de que tipo de argumento. A partir daí, examinamos a relação entre as não coincidências e as funções discursivas propostas por Charaudeau & Maingueneau (2008).

4. Estratégias persuasivas da reflexividade metaenunciativa

Apesar de Jacqueline Authier-Revuz não tratar da relação entre heterogeneidade e argumentação, pois isso não era o seu propósito, pensamos que esse caminho é frutífero. Assim procedendo, realizamos a leitura dos textos de popularização da ciência que formam o nosso *corpus* e localizamos a presença de marcas de não coincidências do dizer a fim de analisá-las de um ponto de vista retórico e discursivo.

O trecho a seguir pertence ao artigo *Três desafios para uma educação inclusiva*, de Lino Macedo. Nesse texto, o autor defende a tese de que a diferenciação entre “culto” e “cultura” é o primeiro desafio para uma educação ser inclusiva. Objetivando sustentar seu ponto de vista, o autor recorre à alteridade e toma como argumentos as definições dadas por dicionários para os dois termos. A partir dessas definições, o autor toma para si uma ideia de “cultura” e encerra seu posicionamento:

(4) Cultura, **em certo sentido**, todos temos, ou somos atravessados pelo modo como ela se expressa em nossa vida, ricos ou pobres, analfabetos ou alfabetizados. O oposto de cultura não é sem cultura, mas contracultura (MACEDO, 2014, grifo nosso)..

A não coincidência entre as palavras “em certo sentido” sugere, inicialmente, que a palavra modalizada, isto é, o termo “cultura” comporta uma heterogeneidade semântica que é reconhecida pelo enunciador, uma alteridade marcada pelo indefinido “certa”. Por meio dessa marca de não coincidência do dizer, o locutor introduz, por um mecanismo intertextual de paráfrase, as definições dadas pelos dicionários ao termo *cultura*. Com esse contraponto ao ponto de vista discursivo do outro, o locutor faz sobressair o seu próprio ponto de vista. Todos os que vivem em sociedade são atravessados por um conjunto de práticas das mais variadas que se constituem como padrões de comportamento, atitudes e valores. Este ponto de vista fica ainda mais claro quando o locutor afirma, em outro ponto do texto e sem a hesitação de uma pausa reflexiva, que “Cultura todos temos, cultos nem todos somos”.

Neste caso, a não coincidência do dizer trouxe a voz de um outro que diz que “cultura” não é exatamente aquela cultura de valores intelectuais, de padrões sociais ligados a arte e beleza. A cultura só é cultura em parte, “em certo sentido”. Dessa forma, o locutor conduz o leitor a

seu ponto de vista, ou seja, o de que todos têm cultura, sejam ricos ou pobres, não existe ninguém sem cultura e prega a existência de uma contracultura. A não coincidência do dizer, “em certo sentido” foi usada como uma estratégia de “defesa”, uma tentativa de polidez, para respeitar o dizer do outro, mas, ao mesmo tempo, para fazer valer seu argumento.

O trecho destacado abaixo pertence ao artigo *Reescrever, editar e remixar na era digital: novos conteúdos?*, de Natalia Zuazo, cientista política argentina e jornalista, especialista em Novas Mídias, e de Mirta Castedo, especialista argentina em Didática da Leitura e da Escrita, pesquisadora da Universidade Nacional de La Plata. Em linhas gerais, o texto problematiza as práticas de ensino-aprendizagem de escrita contemporâneas e assume uma orientação identificada com a exploração da escrita virtual em sala de aula. O trecho a seguir trata de uma reflexão das autoras acerca do conceito de “texto”:

(5) Em grande parte, as instituições se definem por seus textos e pelo uso particular da linguagem que cada uma desenvolve. Por isso, os textos não têm sentido a não ser no contexto das práticas em que são produzidos e circulam. **Talvez a última afirmação possa soar exagerada** (ZUAZO; CASTEDO, 2013, p. 71, grifo nosso).

A marca de reflexão metaenunciativa, “talvez a última afirmação possa soar exagerada”, assinalada pelo termo metalinguístico *afirmação*, vem em defesa de um ponto de vista construído pelas locutoras, que antecipam uma reação dos interlocutores e se defendem disso ao comentarem “pode soar exagerado” afirmar que os textos só fazem sentido dentro de uma prática, em contextos específicos de usos. Os locutores, já antevendo isso, já se desculpam com seu interlocutor pelo eventual equívoco cometido e, com essa estratégia de preservação de face, ao mesmo tempo seduzem o interlocutor, tentando influenciá-lo com seu ponto de vista.

A última marca de não coincidência do dizer a ser analisada é um trecho do artigo *Contexto e contextualização nos processos de ensino e aprendizagem da matemática*, de Saddo Ag Almouloud, no qual o autor ressalta a importância de se apresentarem práticas de ensino de matemática desafiadoras, que tirem o aluno da sua zona de conforto e o façam construir conhecimentos na adversidade. Desse modo, o locutor

descontrói o pensamento pedagógico contemporâneo, que prega a ideia de que as práticas de ensino-aprendizagem devem tomar como ponto de partida a realidade social dos alunos:

(6) O educador não pode *vendre la mèche*, como dizem os franceses. Quer dizer, não deve entregar o ouro, o que não o impede de fornecer ideias que favoreçam o processo de aprendizagem da Matemática (ALMOULOU, 2014, grifo nosso).

Recorrer a uma outra língua para se fazer entender seus propósitos enunciativos foi a estratégia utilizada pelo locutor no trecho acima. Além disso, valeu-se da não coincidência interdiscursiva “como dizem os franceses”, para realizar um segundo movimento metaenunciativo com a introdução de uma expressão no modelo “Y, quer dizer, x”, que traduz um período em outro mais adequado aos interlocutores falantes da língua portuguesa.

Ressaltamos, assim, a decisão do locutor em realizar essas duas metaenunciações reflexivas quando ele poderia ter optado por não recorrer ao ditado francês, utilizando-se apenas da sua tradução adaptada para o português. A nosso ver, essas escolhas enunciativas são sempre intencionais e argumentativamente orientadas.

Na escolha de certas expressões, em detrimento de outras, o locutor vai construindo o seu viés argumentativo, em um jogo de esconde-revela. Ao mesmo tempo em que ele se distancia do seu dizer, no uso de expressões de não coincidência do dizer, ele se coloca em uma situação de conforto, uma vez que se protege de qualquer acusação ao atrair o interlocutor para a sua teia.

Como visto pelas análises empreendidas, o ato modalizador é persuasivo porque inscreve a subjetividade na linearidade da superfície textual e, desse modo, manifesta a condução argumentativa que o locutor tenciona dar ao texto.

Considerações finais

Nesta breve análise que empreendemos, observamos que, utilizando-se as marcas das não coincidência do dizer, o locutor vai imprimindo no enunciado a maneira como os usos devem ser interpretados,

negociando a orientação argumentativa que vai sendo construída no texto. A escolha das formas de significar e de manifestar referentes no jogo polifônico das não coincidências do dizer é fundamental para os acordos e desacordos que se estabelecem na construção colaborativa da argumentação no texto.

Constatamos pela análise do corpus que o que existe no trajeto entre a transparência e opacificação da palavra não é apenas um movimento de laçada reflexiva que complexifica o sentido – isto, a nosso ver, é apenas uma parte do percurso – mas, sim, um processo argumentativo, visto que as escolhas enunciativas intencionais dão ao locutor a ilusão de controle do dizer e orientam o interlocutor para determinado “caminho de interpretação”, no qual o locutor simultaneamente se afirma e se defende de interpretações outras. O que há nesse *continuum* limitado em seus extremos pela transparência da palavra de um lado e pela opacificação do sentido no outro é uma atividade argumentativa complexa, em que identificar e compreender a opacificação do dizer em seus diferentes modos de realização no texto é participar do jogo persuasivo.

Referências

- ALMOULOU, S. A. Contexto e contextualização nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. *Revista Nova Escola*, online, 01 mar. 2014.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão técnica da tradução de Leci Barbisan e Valdir Flores. Edipucrs, 2004.
- _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.19, p. 25-42, 1990.
- _____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Revisão da tradução de Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1998.
- BARBOSA, M. S. M. F. *As Heterogeneidades Discursivas em revistas de Divulgação Científica*. 2008. 278f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- BECKER, J. P. L. *O indiciamento de graus de popularização da ciência pela referência e pelo discurso relatado*. 2013. 209f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2013.
- BRITO, M. A. P. *Marcas linguísticas da interpretação psicanalítica: heterogeneidades enunciativas e construção da referência*. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

- _____. O uso argumentativo das não coincidências do dizer. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 207-229, 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. As marcas de heterogeneidade como efeito argumentativo-retórico dos jogos alusivos. 2016. In: *XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 2016, Recife.
- CABRAL, A.L.T. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FONSECA, C. M. V. *Uma abordagem retórico-argumentativa para as não coincidências do dizer*. 2007. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2007.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MACEDO, L. Três desafios para uma educação inclusiva. *Revista Nova Escola, online*, 01 out. 2014.
- PAPO de Segunda. Tema: Preconceito. Apresentador: Marcelo Tas. GNT, 05/10/2015.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação*. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PINTO, R. B. W. S. *Como argumentar e persuadir*. Práticas política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris, 2010.
- ZUAZO, N.; CASTEDO, M. Reescrever, editar e remixar na era digital: novos conteúdos? *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XVIII, n. 260, p. 71-74, mar. 2013.

DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO: TRABALHO, IDEOLOGIA E DISCRIMINAÇÃO DA MULHER

Andréa Moraes

Instituto Federal de Alagoas

Belmira Magalhães

Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Este texto é mais um resultado de estudos dos Grupos de Pesquisa Gênero e Emancipação Humana/CNPq e do Grupo de Estudos Discurso e Materialismo/Gedom-CNPq, ambos sediados na UFAL, bem como do Grupo de Estudo Trabalho, Gênero e Emancipação Humana/IFAL, que investigam os efeitos de sentido e os silenciamentos capazes de produzir e reproduzir o imaginário que contribui para a manutenção das desigualdades de classes e da opressão de gênero. A percepção e a análise dos mecanismos argumentativos/linguísticos que podem velar ou desvelar essa relação ideológica constituem a preocupação central deste texto. Seu *corpus*, para este momento, é composto de discursos de/sobre a mulher veiculados pela imprensa brasileira, assim como por resultados de pesquisas realizadas pelos grupos.

Para este fim, parte-se do método dialético desenvolvido por Marx, mais especificamente, da Ontologia do Ser Social de Lukács. Na teoria da Análise do Discurso, dialoga-se com Pêcheux e sua concepção quanto à materialidade do discurso. Nesse sentido, compreender os pressupostos que cercam as análises e estudos torna-se fundamental.

A produção e a reprodução da vida humana têm uma dupla determinação, segundo Marx e Engels (1993), e Lukács (1981): a base natural ineliminável e uma ininterrupta transformação social dessa base. Para estes autores, é a categoria trabalho que assume um caráter intermediário, visto “assinalar a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (MARX; ENGELS, 1993, p. 4). É pelo

trabalho que o sujeito humano transforma a natureza, fundando o complexo social concreto, o *ser social*, e, dialeticamente, transforma sua própria natureza, dando-se início ao desenvolvimento social e a todos os seus complexos (como linguagem, ideologia etc.), tal como ao conjunto das relações sociais, isto é, a sociabilidade.

É fundamental assinalar, com Marx e Engels, que o trabalho, como gênese do ser social, é também fundante do modo de ser dos indivíduos:

[...] não se trata de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar a vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais da sua produção (MARX e ENGELS, 1993, p. 28).

O ser social, portanto, é atividade (como discutem CHASIN, 1988), e não tem nenhuma natureza prévia. Todos os resultados são frutos da autoatividade humana. Nesse sentido, os únicos pressupostos para a análise da realidade social devem ser, como assinalam Marx e Engels (1993, p. 26), “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aqueles que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação”.

Entende-se o discurso a partir da mesma lógica de qualquer práxis social, visto que se configura numa relação entre estrutura (linguística) e acontecimento (histórico/ideológico) – entre a ordem da língua (possibilidade de materialização do discurso) e a ordem da história (momento que sustenta os sentidos possíveis). É na relação intrínseca entre língua, história e ideologia que se estrutura e se movimenta o discurso. Do mesmo modo, seu estudo deve captar a complexidade e a especificidade desse objeto social/histórico e ideológico.

Objetiva-se, assim, não só refletir sobre a ambiguidade produzida por discursos que, ao destacarem as diferenças, reforçam as desigualdades acerca do papel da mulher em sociedade, mas também, retomar as relações de classes para o centro do debate dos discursos sobre a mulher.

2. Capitalismo e a função social da mulher

Entende-se a relação entre trabalho e a função social da mulher como uma exigência teórico-metodológica, bem como política. Isso significa afirmar que a posição social da mulher nas sociedades de classe está interligada à organização e à divisão social do trabalho.

Ao entender as relações sociais de sexo a partir do determinante de classes, identifica-se a necessidade de discutir novas formas de combater as opressões em geral e, em particular, a subjugação feminina. Parte-se de uma análise mais precisa da radicalidade da classe nessa problemática. Nesse sentido, classe e sexo são categorias inseparáveis, porque imbricadas efetivamente no real, numa relação com regência no âmbito do trabalho. Concorde-se com Mirla Cisne (2014, p. 73) quando afirma que, “segundo a tradição marxista, com o surgimento da propriedade privada, a subordinação feminina ganha uma base estruturante. Ainda segundo essa tradição, a propriedade privada é o marco inicial da luta de classes”.

Com base em tais pressupostos, relacionar a subjugação da mulher às formas de organização do trabalho, entendida esta como atividade vital básica, é fundamental. Mais precisamente, interessa de que modo essa relação ocorre no capitalismo e de que maneira o patriarcado aparece como uma forma ideológica necessária à reprodução desse sistema, visto que há a necessidade de todo um aparato jurídico, político e ideológico a fim de efetivar as tarefas necessárias à lógica de exploração. Ainda de acordo com Mirla Cisne (2014, p. 74):

A origem do patriarcado, portanto, está radicalmente ligada à apropriação masculina sobre o corpo da mulher. [...] Nas palavras de Saffioti (2004, p. 58), esse novo sistema tornou as mulheres “objetos de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e novas reprodutoras”.

A forma de realização na práxis cotidiana da discriminação feminina através da ideologia patriarcal está em naturalizar a função da maternidade, transformando as mulheres em mães e criando um processo metonímico de inculcação ideológica/inconsciente, em que todos os seres sociais acabam por perceber as mulheres prioritariamente nesse papel.

Por isso, o discurso tem de ser dúbio, pois deve ser um discurso que enaltece a liberdade, o trabalho, a escolarização feminina e, ao mesmo tempo, cria um efeito discursivo que não deixa as mulheres esquecer que seu lugar primordial é a casa, que seu espaço fundante é o da família, pois, como vimos, é dessa forma que as relações de produção ainda estabelecem as relações entre os sexos na sociedade contemporânea (MAGALHÃES, 2005, p. 42).

Portanto, a necessária relação entre produção e reprodução social, no capitalismo, surge como uma apropriação da naturalização do papel da mulher, para que esta não sirva apenas como mão de obra barata, já que as funções que exerce no mundo do trabalho são extensões de seu papel como mãe, mas, principalmente, como reprodutoras dessa lógica. Tais questões serão reforçadas pelos discursos produzidos socialmente em diversas esferas da vida social.

3. Sociedade e discurso

O discurso se inscreve diretamente no âmbito das teleologias secundárias, cujo objetivo direto é a relação entre os seres sociais¹. No caso das sociedades contemporâneas, cuja complexidade social cria uma segunda natureza, a prática discursiva assume uma relevância fundamental nos caminhos escolhidos pela humanidade.

A transformação do curso dos acontecimentos, que possui uma lógica própria independente das consciências individuais, ocorre, contraditoriamente, através de sujeitos que escolhem entre alternativas e que, por isso, precisam ter conhecimento da essência dessa segunda natureza para terem a chance de imprimir suas marcas na objetividade.

No caso particular da linguagem, a escolha está diretamente ligada à necessidade de transformar a realidade no que se refere principalmente

¹ Após o salto ontológico, que separa os seres sociais da dependência única da lógica da natureza e instaura uma nova esfera do ser, tendo como pressuposto a reprodução do novo (gênero humano), podemos perceber que todas as ações humanas são realizadas a partir de um pensar por objetivo. Quando essa teleologia se dirige à natureza, é qualificada de primária; quando o alvo são os outros seres sociais, estamos no âmbito das teleologias secundárias. Para maior desenvolvimento dos conceitos de teleologia primária e teleologia secundária, ver Vaismann (1989).

à transformação da consciência do outro homem/mulher ou da sua própria. Na construção discursiva, o sujeito é socialmente determinado e está subsumido ao código da linguagem, exercendo, então, a liberdade a partir desses determinantes.

Dentro do quadro epistemológico adotado, tem-se como pressuposto teórico que os discursos são práxis sociais e que, por isso, só podem ser explicados mediante o desvelamento das relações sociais que as determinam. Nesse sentido, a AD trabalha com o conceito de Formação Ideológica (FI), que explicita o lugar social, dentro da estrutura de classe, em que o sujeito está inserido. Dependendo da FI, haverá um conjunto de Formações Discursivas (FD), isto é, de lugares de dizer que funcionarão como incentivadores e/ou repressores do dizer do sujeito.

A lógica capitalista necessita construir no imaginário social a ideologia de que os seres humanos são livres e se relacionam a partir de consentimentos mútuos, pois são senhores de suas ações. A individualidade e a suposta igualdade de oportunidade marcam a ideologia da sociedade moderna, enquanto as desigualdades são encaradas como intrínsecas às individualidades diferentes, ou como desvios a serem combatidos.

O fundamento ideológico que se instaura com a modernidade é a negação dos privilégios sociais, a busca da igualdade e da liberdade para todos. Daí se poder afirmar que, na sociedade capitalista, o silêncio é o fundante do discurso, diferentemente de épocas anteriores, em que as diferenças de classes eram justificadas. “O silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do silêncio fundador, ou fundante de toda significação” (ORLANDI, 1997, p. 70).

Pode-se sintetizar essa contraditoriedade explicitada acima, afirmando que todo e qualquer discurso criado numa sociedade desse tipo, embora diretamente não surja como vinculado à estrutura de classes, sempre assumirá uma posição de um dos lados do conflito: ou terá de continuar silenciando a real estrutura da sociedade, ou explicitará esse silenciamento estrutural. Na verdade, o jogo das ideologias (dominante e dominada) se faz a partir da lógica dialética, que tem como premissa o apagamento ou o desvelamento das diferenças de classe.

A teoria da Análise do Discurso apresenta uma lógica interna que se configura na articulação de seus conceitos primordiais, que fazem a relação dialética entre história e língua, a partir de uma subjetividade

socialmente posta. O discurso é sempre um ato social e pressupõe uma forma de resposta à objetividade que, por sua vez, é um compósito de atos sociais: “O sentido é socialmente construído pelo homem para o homem, para si e para os seus semelhantes; na natureza é uma categoria que não existe de modo algum, portanto, nem mesmo como sua negação” (LUKÁCS, 1997, p. 70).

Assim sendo, o sujeito do discurso é um sujeito determinado socialmente, que possui um lugar social e lugares discursivos. O dizer do sujeito possibilitará a ilusão de que tem o domínio sobre seu dizer, sendo o discurso fruto de sua própria autoria. Persistindo na necessidade de controle do seu dizer, o sujeito estará, ainda, submetido à ilusão de que a forma escolhida para explicitar seu discurso é transparente a ponto de não criar ambiguidades nem polissemias². Essas ilusões apagadas pelo sujeito, isto é, seu condicionamento ideológico e seu inconsciente, fazem com que ele se sinta como o único autor de seu dizer.

São efetivamente tais conceitos que estarão presentes nas análises, numa tentativa de desvelar essa imbricada relação entre classes sociais, discurso e função social da mulher, em diferentes sequências discursivas.

4. Os discursos: trabalho, mulher, mídia

Apesar de todas as conquistas realizadas a partir dos movimentos feministas e da luta das mulheres de uma maneira geral, com o maior ingresso da mulher no mercado de trabalho e sua cada vez maior autonomia, tem-se observado que as jornadas duplas não só têm se mantido, mas aumentado, e ainda mais que isso, a discriminação e a violência têm crescido de maneira assustadora.

Os últimos dados lançados pelo IBGE e Pnad demonstram que a jornada dupla da mulher em 2014 passou a ter cinco horas a mais em comparação com a dos homens. Conforme o jornal *O Globo*: “Nestes dez anos, os homens viram sua jornada cair de 44 para 41 horas e 36 minutos. [...] No mesmo período, as mulheres mantiveram seu ritmo fora de casa em 35 horas e meia. Dentro de casa, porém, a jornada delas

² A essas ilusões Pêcheux (1990) chamou esquecimentos, um mecanismo que possibilita ao sujeito sentir-se sujeito de seu próprio discurso, tendo o controle de todas as suas etapas.

chega a 21 horas e 12 minutos por semana, mais que o dobro da dos homens”. Esses dados revelam que há um sistema de desigualdade entre homens e mulheres, tornando-se fundamental compreender de que modo os discursos contribuem para a manutenção dessa relação, e mais do que isso, por que eles são necessários para a manutenção e o funcionamento da sociedade capitalista.

As sequências discursivas são as mais variadas, mas o recorte dessa análise tratará, sobretudo, dos discursos da mídia em geral que denunciam um discurso dúbio, sempre entre as mudanças no papel da mulher e a conservação de sua função social, em que é ressaltada a necessidade de se tornar uma nova mulher, o que significa entrar no mercado de trabalho e competir com os homens, sem se tornar um deles. Um exemplo disso são as inúmeras matérias que trazem as mulheres vestidas sempre como executivas, com seus terninhos e o comportamento similar àquele que se considera “masculino”. A capa da *Revista Veja*, especial Mulher, de abril de 2006, é um ícone do duplo papel que se espera que a mulher assuma. Traz uma mulher vestida como executiva, a amamentar um bebê, isto é, mesmo com atividades que exigem um amplo tempo no trabalho, as mulheres não podem esquecer seu lugar fundamental.

Em uma matéria intitulada “Mãe não é profissão”, de 2010, Ana Cláudia Fonseca e Bruna Rodrigues, autoras da matéria, assim escrevem:

Rob Williams, diretor do Fatherhood Institute, uma organização britânica voltada aos pais que optaram por ser mãe, diz que desde 1970 aumentou o número de homens que preferem limpar o lar a passar horas dentro do escritório (FONSECA, RODRIGUES, 2010, p. 28).

Nesse discurso observa-se que o papel de mãe, portanto, da mulher, está diretamente (naturalmente) relacionado ao lar. Os homens o assumem como uma escolha, e não como uma obrigatoriedade. O que se percebe nesse recorte é que mesmo quando escolhem ficar em casa, os homens não se envolvem com as tarefas de mãe, pois se reportam apenas que **preferem limpar o lar**, sendo esse apenas uma das atividades da mulher no lar. O cuidado com os filhos e o andamento correto da família, não é nem imaginado ser possível como uma tarefa para o homem/pai. Na verdade, se propõe a ocupar o lugar destinado aos empregados.

É evidente que esta imagem da mulher é aquela que ainda sobressai, pois, paralelo à mulher que trabalha “fora” de casa, é construída uma fala na qual são ressaltados os benefícios de ficar em casa e tomar conta do lar:

Você que tanto trabalha sem remuneração, tem afinal, no calor do lar, no carinho dos filhos, no convívio mais estreito com as amigas, algumas vantagens de inúmeras executivas de altos contracheques” (Pesquisa do Grupo Gênero e Emancipação Humana, 2008).

Nesse recorte se evidencia o significante que marca diretamente a relação entre relações capitalistas de produção e a ideologia patriarcal. A necessidade de trabalho está subsumida ao afeto para as mulheres - **carinho dos filhos** -. Nada se compara a isso. Com este tipo de discurso consegue-se um efeito discursivo duplo, que marca, ao mesmo tempo, os lugares de homens e mulheres: a rua e a casa.

Embora a realidade empírica nos mostre que já houve muitas mudanças, persiste a discriminação, apontados nos dados do emprego e da violência geral e doméstica contra as mulheres.

Questionando essa situação atual, nossos estudos partiram do questionamento do por que da ideologia patriarcal ainda funcionar para o capitalismo. O sistema do capital que exalta a individualidade exacerbada desde seu surgimento e hoje no mundo contemporâneo, propugna o individualismo como forma de estar no mundo, necessita ainda de uma ideologia que, aliada à ideologia liberal, mantém mais da metade da população mundial submetida ao poder masculino.

Chegamos, então, ao papel da maternidade e da maternagem na exploração do trabalhador/a, potencializando a extração de mais-valia de forma mais lucrativa para os capitalistas. Re-estruturamos nossas pesquisas e focamos no trabalho doméstico não remunerado – os afazeres cotidianos da casa, da maternagem com as crianças, isto é, a reprodução do trabalhador, realizada sem nenhum custo para o capitalista. Realizado com cuidados, com amor, essencialmente, pelo sexo feminino.

Se a reprodução do trabalhador – componente do capital variável – com todas as tarefas domésticas, fosse incorporado ao custo do capital, oneraria muito a composição do capital, deixando como alternativa o rebaixamento dos salários a um nível que colocaria em risco a reprodu-

ção dos trabalhadores/as. Ou, então, não valeria a pena produzir dentro do princípio capitalista.

A atual conjuntura das relações de trabalho apresenta contradições muito severas para a classe trabalhadora. Ao observarmos a posição das mulheres, o quadro geral revela como o sistema sociometabólico Capital/Trabalho/Estado³ tem se utilizado de maneira cada vez mais aguda do que o patriarcalismo pode oferecer para amortecer sua crise estrutural. Entre 2009 e 2013, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), na América Latina, a taxa de desemprego atinge cerca de 15 milhões de pessoas, e entre as mulheres essa taxa é 30% maior (OIT 2014). No Brasil, segundo dados de 2012 (OIT), 67% dos trabalhadores não têm contrato estável.

Assim, tal situação aponta uma combinação perfeita entre crise estrutural do capital e patriarcalismo: uso massivo da mão de obra feminina nas atividades mais precárias, instáveis, de “meio período”, sem garantir direitos basilares, entre os quais destacamos os direitos de reprodução da família da classe trabalhadora. O tempo não remunerado das mulheres é ocupado por atividades domésticas e de cuidado que deveriam ser garantidas como direitos do trabalho, pelo capital e pelo Estado. O cotidiano de precarização do trabalho em geral corrobora imensuravelmente com a naturalização da jornada feminina gratuita.

O trabalho doméstico não remunerado, na sua produção de valores de uso e cuidados com os trabalhadores e seus filhos, insere-se diretamente na composição do salário dos trabalhadores, no tocante ao custo da reprodução do trabalhador. A luta por mudanças nessa lógica deve ser enfrentada por todos os trabalhadores, a fim de diminuir a taxa de mais-valia.

Esse enaltecimento do papel feminino no lar funciona como uma forma de intensificação da exploração da classe trabalhadora, não apenas pelas baixas remunerações atribuídas às mulheres nas atividades ditas femininas e pela ausência de políticas para as atividades de reprodução da família (creches, lavanderias e restaurantes públicos e gratuitos etc.), mas principalmente, segundo nossas análises, pela fundamentação da ênfase, via patriarcalismo, em práticas moralizantes nas épocas de crises

³ Ver Mészáros

econômicas e políticas compensatórias, como estamos vivendo hoje no mundo e no Brasil.

A manutenção das mulheres como mães e cuidadoras dos lares – reprodutoras gratuitas da mão de obra (trabalhadores e futuros trabalhadores – filhos) – que se submetem a uma “servidão consentida”⁴, pela exaltação do lugar da maternidade como fundante de seu ser feminino, fundamenta o lugar da família nuclear como *locus* central para a reprodução do sistema.

Como vimos a exaltação da maternidade e das suas tarefas como algo que dignifica as mulheres é a forma de produzir um discurso ideológico dúbio, que ao mesmo tempo diz para as mulheres que elas “podem”, que lutem pelo seu empoderamento, mas rebaixa seus salários. Paralelamente, cobram das mulheres a responsabilidade sobre a casa e seus habitantes.

A materialidade da condição biológica feminina, isto é, sua capacidade de gestar e aleitar é subsumida ao controle monogâmico e heteronormativo do patriarcado. De modo que os modelos do gênero masculino e do gênero feminino que conhecemos são construções advindas dos papéis de sexo fundados pelo crivo do controle sobre o corpo e a sexualidade feminina, sua força de trabalho, priorizando os papéis de mãe, do lar, cuidadora e heterossexual. Ao gênero masculino tudo o que refere ao espaço público, com tanto que sua sexualidade se reduza também à função reprodutiva biológica, se inscrevendo no paradigma da heteronormatividade, cumprindo o papel de sujeito dominante.

O duplo papel da mulher é reforçado entre a mulher forte que trabalha fora e a mãe frágil e sensível. É o que se pode chamar de romantização do papel da mulher e da mãe. Na verdade, a mensagem sugere que a mulher deve mudar, mas sem alterações substanciais na estrutura familiar. Em outras palavras, o papel da mulher deve permanecer essencialmente o mesmo. O lugar preferencial da mulher é o do lar, em que ela protege e é protegida. É o *locus* natural que ela deve ocupar.

Essa práxis ideológica se realiza desde o nascimento das crianças, diferenciando o lugar social de homens e mulheres. Embora a partir dos movimentos feministas dos anos 60 do século vinte tenha sido desvelado

⁴ Ver Hirata (2004)

esse funcionamento ideológico, ele continua a produzir o efeito desejado, pois o máximo alcançado pela ideologia feminista foi o de agregar novas funções para as mulheres, mas não o de eliminar o processo de naturalização da maternidade. As mulheres continuam sendo as responsáveis pelo desenvolvimento das atividades domésticas e pela educação dos filhos, cabendo aos homens, quando muito, uma ajuda, na maioria das vezes, não significativa.⁵

Isso implica, nessa sociedade, o rebaixamento do valor da força de trabalho das mulheres, visto que demonstra como o capital intensifica a inferiorização social feminina, por obter maiores taxas de lucratividade e promover uma perda direta ao campo do trabalho, o que significa uma perda para o conjunto dos trabalhadores.

Seguindo essa trajetória verifica-se que a mobilidade profissional das mulheres é bastante difícil, assim como a valorização de seus diplomas. Como observa Richard, “três pontos de resistência à mudança parecem centrais: a técnica ainda se conjuga no masculino, assim como a autoridade, e os serviços, já bastante feminizados, concentram a maior parte dos novos empregos femininos” (2003, p. 63).

O discurso de universitárias revela contradições quanto ao papel da mulher na sociedade contemporânea. Numa pesquisa realizada em 2005, com diversas mulheres que frequentam cursos superiores, surgem discursos equivalentes.

Uma aluna de matemática revela que “Fico com todas as tarefas domésticas, além de trabalhar e ainda estudar. Horrível!”. Outra, de Ciência da Computação, diz que “Não ter liberdade, voz ativa, não ter opiniões respeitadas” é o que há de mais recorrente. Já a aluna de Odontologia expõe o mais comum dos fatos entre as mulheres: “Falta de tempo para todas as atividades domésticas e para o filho”.

Os dados atuais mostram que o aumento do nível de escolaridade feminina e a maior participação no mercado de trabalho se traduzem num crescimento da presença de mulheres nas áreas profissionais e técnicas; entretanto, esse dado revela que para se inserir no mercado de

⁵ Pesquisas realizadas em países desenvolvidos têm verificado que o tempo de trabalho dedicado pelas mulheres às atividades domésticas é mais do dobro do tempo dos homens, quando esses participaram dessas atividades (HIRATA, 2004).

trabalho, as mulheres precisam ter maiores níveis de escolaridade do que os homens; aliado a isso, recebem salários inferiores, diferença que se agrava à medida que o nível de escolaridade é maior. *A desigualdade salarial está entre os principais problemas referidos pelas mulheres universitárias no âmbito do trabalho, enquanto gênero feminino.* Verificou-se que embora as mulheres falem a partir de cursos diferentes, as falas se repetem bastante, mostrando forte presença da discriminação da mulher no âmbito do trabalho e a desigualdade salarial que a acompanha.

As brasileiras têm mais anos de estudo que os homens e estão mais aptas a obter carreiras de prestígios. Entretanto, “este fato estimula a ‘solteirice’: se isso ajuda profissionalmente – triste ironia –, pode também atrapalhar sentimentalmente” (SEKEFF, 2006).

O discurso dominante na nossa sociedade sobre o papel primordial das mulheres – reprodução biológica e geral da vida – explicita-se também materialmente, através da dupla jornada de trabalho.

O capital exerce autoridade patriarcal sobre a mulher, de modo que a reprodução da força de trabalho é garantida sem custos adicionais: enquanto assalariada, a mulher tem sua atividade modificada pelas eventualidades do casamento, da maternidade e da posterior criação dos filhos, sendo impedida de abandonar as tarefas domésticas e servindo, também, como suporte para o trabalho masculino. Ademais, tem seu trabalho assalariado desvalorizado, considerado como atividade complementar, sendo privada de uma série de direitos.

Conclusão

Como visto nas análises, cada sociabilidade precisa de individualidades condizentes com sua processualidade e gestará essas individualidades. A conclusão é que ainda faz sentido para o modo de produção capitalista manter a individualidade da mulher sob a supremacia masculina. Lógico que agora o discurso é outro; o que se percebe é um discurso esquizofrênico em relação a homens e mulheres. Diz-se aos indivíduos que eles podem tudo, basta querer.

Por um lado, os discursos apregoam: “vão para rua, vão ocupar o lugar a que têm direito”; por outro, afirmam que a mãe que não ama-

menta está prejudicando seu filho, logo, não é boa mãe. O discurso é dúbio o tempo todo, porque dúbia é a situação. A ideologia chama a mulher para o mercado de trabalho porque a mão de obra é mais barata, menos reivindicativa, mas não deixa de frisar que o lugar primordial ainda é se acha na manutenção da reprodução do tipo de família e de indivíduos que respondem à produção.

É necessário que a problemática da opressão da mulher pelo homem seja compreendida como parte da sustentação da lógica do capital, pois, ao fim e ao cabo, é esta opressão que garante parte fundamental de sua manutenção (a reprodução da força de trabalho). A luta pela liberdade feminina não é uma “questão de gênero”, mas uma luta de classe, e implica a luta pela liberdade humana.

Os discursos reafirmam que o papel primordial da mulher na sociabilidade contemporânea continua sendo a responsabilidade pela garantia da produção social de seres humanos aptos, física e ideologicamente, para a ordem social vigente. Portanto, a subjugação da mulher é uma necessidade do modo como a sociedade regida pelo capital produz e reproduz a vida, o que implica a sua submissão/inferiorização no âmbito do trabalho.

Referências

- CHASIN, José. Método dialético. Aula ministrada e gravada durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Departamento de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 1988. (mimeo)
- CISNE, M. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FONSECA, A. C.; RODRIGUES, B. Ser mãe não é profissão. *VEJA: Especial Mulher*, São Paulo, v. 43, n. 2166, p-24-28, jun. 2010.
- LUKÁCS, G. *Il lavoro*. Per una ontologia dell'Essere Sociale. Tradução de Ivo Tonet. v. 1. Roma: Editori Riuniti, 1981.
- HIRATA, H. Trabalho doméstico: uma servidão “voluntária”? *Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher*, PMSF, n. 8, Políticas Públicas e igualdade de gênero. Dezembro de 2004.
- LUKACS, G. *O trabalho*. Tradução de Ivo Tonet. Maceió, 1997. (Mimeo).
- MAGALHÃES, B. Trabalho, Gênero e Educação. In: MAGALHÃES, B.; BERTOLDO, E. (Org.). *Trabalho, Educação e Formação Humana*. Maceió: Edufal, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Campinas: Ed.UNICAMP, 1993.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Ed.UNICAMP, 1997.

- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.
- SEKEFF. Com diploma e sem marido. *VEJA*: Especial Mulher, n. 65, p. 34-36, jun. 2006.
- VAISMANN, E. A Ideologia e sua determinação ontológica. *Ensaio*, São Paulo, n.17-18, 1989.

O SILENCIAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA E A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DO AGRONEGÓCIO

Sóstenes Ericson Vicente da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Conceitos como o de argumentação ganham ênfase no campo das teorias do discurso, ora caracterizando-se como a propositura de uma “nova retórica”, ora resgatando-se o poder desse ato de linguagem nos processos de discursos políticos (AMOSSY, 2010). Como objeto da disciplina nomeada de Retórica, a argumentação seria decifrada pela sua capacidade de persuadir o outro, o sujeito interlocutor, envolvido em procedimentos argumentativos. A argumentação seria, muitas vezes, confundida com a própria Retórica. A “arte da palavra”, ao compartilhar sentidos com a argumentação e com a Retórica, elevou-se até o poder da persuasão na ação política e social; “dominar a palavra” passou a ser uma condição fundamental para o ato de convencimento nas mais diversas instâncias dos tribunais de justiça às praças públicas ou aos meios de comunicação, onde os políticos exercitam a prática de persuasão do povo.

Neste trabalho, toma-se a argumentação no processo histórico-social, como um movimento da língua e da história, orientado pela função social da ideologia para a reprodução da forma de organização movida pelos interesses do capital. Nesta sociedade, deparam-se forças conflitantes que agem tanto a favor da manutenção da ordem vigente como a contestam em prol de outra organização social, justa e igualitária. Essas formas conflitantes de expressão social se apresentam de maneiras diversas em vários discursos representados por sujeitos porta-vozes de interesses comuns ou divergentes dos operantes no processo de dominação do capital.

São discursos que aparecem marcados por segmentos sociais dos trabalhadores fragmentados pelo discurso das chamadas “minorias” ou

da “diversidade” como as mulheres, os negros, os homossexuais, os povos indígenas ou quilombolas, as pessoas com deficiência, mas todos tendo em comum o direito ao trabalho para a reprodução da vida. Essas questões podem ser identificadas em práticas discursivas que articulam diferentes dizeres para produzir sentidos em torno do objetivo fundamental de todo discurso: argumentar para se fazer aceitar e ganhar adeptos em defesa da “causa”.

Desse modo, propõe-se uma discussão em torno dos processos argumentativos como mecanismos de discursos que circulam na sociedade contemporânea. Neste debate de práticas discursivas, toma-se a análise do discurso na inter-relação com o materialismo histórico, revisto na teoria materialista do discurso, entendida como a teoria revolucionária do ato de ler e, conseqüentemente, argumentar.

O presente trabalho vincula-se à pesquisa intitulada “O silenciamento da Reforma Agrária no discurso oficializado” (2014-2016). Analisando tal silenciamento em documentos oficiais do governo brasileiro, tomo por pressuposto que o silêncio constitutivo, “que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente outras palavras)” (ORLANDI, 2007a, p. 24), pode ser considerado sob dois momentos¹ (primário e secundário). No caso da Reforma Agrária, tendo em conta o período do Brasil República, em seus distintos momentos históricos, o discurso oficializado tem silenciado a luta dos movimentos sociais contra a propriedade privada (ao que chamo *silêncio constitutivo primário*). Todavia, mais recentemente, o discurso oficializado, sob a influência do discurso do agronegócio, também tem silenciado a possibilidade de tal Reforma, o que considero como *silêncio constitutivo secundário*.

Mobilizo agora uma investigação para a relação entre o silenciamento da Reforma Agrária e a argumentação no discurso do agronegócio, com ênfase no primeiro mandato do governo Dilma (2011-2014), extraíndo um *corpus* de análise a partir de documentos legais. O texto documental aqui é tomado como exemplar de discurso, em sua materialidade horizontal (intradiscurso). A sua especificidade institucional

¹ Lembro que no padrão marxiano, “momento tem além de um sentido cronológico, também o significado de ‘forma’, de instauração” (TONET, 2013, p. 65).

me faz considerá-lo, a partir do que ele permite conhecer *a priori*, como materialidade do discurso oficializado, em relação com o discurso do agronegócio (interdiscurso). O percurso teórico-metodológico adotado se inscreve na teoria materialista do discurso inaugurada por Pêcheux, de onde apreendo o processo argumentativo, constitutivo na proposta de desenvolvimento agrário, em seus silenciamentos e efeitos de sentido.

1. A relação Silenciamento e Argumentação no discurso do agro-negócio

Início este item lembrando que em seu debate com Frege, Pêcheux apontou que o termo “‘lei’ pode ser entendido em seus diferentes sentidos, incluindo o *sentido jurídico* [...]”, e que nesse caso “há uma *relação de simulação* entre os operadores jurídicos e os mecanismos de dedução conceptual, especialmente entre a sanção jurídica e a consequência lógica” (PÊCHEUX, 2009, p. 98, grifo do autor) .

Na especificidade de que trata esse trabalho, a naturalização das causalidades, constituição e consequências perpassa a argumentação, enquanto mecanismo que atua no discurso jurídico, podendo produzir efeitos de convencimento ou persuasão. Com base em Monte-Serrat e Tfouni (2012), considera-se a distinção entre o discurso de talhe estável (do Direito) e o discurso de “múltiplas significações” (discurso jurídico), guardando-se também a necessária distinção entre sujeito jurídico, enquanto efeito de linguagem, e sujeito de direito, “aquele que é para a lei” (HAROCHE, 1992, p. 158).

De acordo com Pêcheux (2009), as relações sociais jurídico-ideológicas constituem a forma plenamente visível da autonomia, em que a lei encontra um jeito de agarrar uma singularidade para lhe aplicar sua universalidade, produzindo o sujeito sob a forma-sujeito, sob a “forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (PÊCHEUX, 2009, p. 183).

Aqui interessa considerar que um determinado enunciado, em uma mesma formação discursiva, pode produzir diferentes sentidos. No caso do discurso jurídico, por exemplo, a posição institucional do porta-voz pode conferir maior ou menor legitimidade a uma dada designação, e é por essa

via que situo o processo argumentativo, pondo em relação as marcas do locutor e do interlocutor, as condições sociais e institucionais; em outros termos, a relação argumentação, sujeito, discurso, história e ideologia.

De acordo com Pêcheux, as condições de produção do discurso são “determinações que caracterizam um processo discursivo, inclusive as características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 183), considerando que o sentido vai além de sua materialidade linguístico-sintática. Esta noção traz um componente *amplo* (determinações que caracterizam um processo discursivo), como também considera um caráter *restrito* (características múltiplas de uma situação concreta que conduz à produção do sentido linguístico).

Os sentidos produzidos, em condições de produção dadas, decorrem da imbricação de dois componentes: intradiscurso e interdiscurso. Para Pêcheux (2009), o intradiscurso é “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ determinada como tal ‘do exterior’” (p. 154). Por sua vez, “o *interdiscurso enquanto discurso-transverso* atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*” (idem, grifos da obra). Tais componentes são submetidos aos efeitos ideológicos dentro das formações discursivas. Ainda de acordo com Pêcheux, uma formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado em forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Para além da explicação de como os discursos são produzidos, suas condições de produção possibilitam ao analista interpretar o processo de produção dos efeitos de sentido que daí decorrem, enquanto uma condição constitutiva no discurso que articula realidade histórica, materialidade linguística e sujeito.

A brevidade dessa exposição impõe recortes que, em seus limites, servem mais como orientação das noções que mobilizo para a realização da análise que compõe este trabalho. Por esta razão, darei realce ao silenciamento como constitutivo na argumentação, uma vez que entendo que todo processo argumentativo é movido por forças em conflito que justificam a necessidade de argumentar. É, portanto, no espaço de con-

fronto que o locutor, para fazer valer a sua verdade, articula diferentes dizeres, alinhados à formação discursiva com a qual se filia, para produzir nos interlocutores efeitos do que defende ou repudia.

Não se trata, no entanto, de uma relação mecânica, homogênea, uma vez que todo discurso é sujeito à falha e isso possibilita ao analista, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos adotados, identificar, no processo argumentativo, as marcas que evidenciam ou silenciam determinadas posições, expressões, que apontam para a contradição, o silenciamento, para outros dizeres, abrindo a possibilidade de interpretar. Tomando o discurso do agronegócio, nos termos apresentados anteriormente (SILVA, 2015), entendo que seu funcionamento põe em relação o discurso do mercado, o discurso jurídico, o discurso dos movimentos sociais do campo.

Neste trabalho, utilizo os dispositivos do Sistema de Legislação do Ministério da Agricultura (SISLEGIS)², hospedado no sítio www.agricultura.gov.br/legislacao/sislegis. O referido Sistema é de domínio público e sua atualização encontra-se suspensa desde abril de 2016. Nele constam Leis, Decretos, Portarias, Medidas Provisórias, entre outros, publicados desde o ano 1824.

No Quadro I, apresento uma síntese dos resultados obtidos, conforme as palavras-chave “Reforma Agrária” e “Desenvolvimento Agrário”. Nele observo um predomínio de documentos que tratam de Desenvolvimento Agrário, sendo necessário considerar que esta demonstração não exclui repetições, ou seja, documentos que tratavam das duas designações selecionadas neste estudo. Como não se trata de uma questão meramente quantitativa, interessa dispensar atenção ao movimento de ascensão da legislação sobre Desenvolvimento Agrário em face da diminuição da legislação sobre Reforma agrária, apontando que um determinado dizer vai assumindo maior expressão no processo histórico-social no qual a argumentação, orientada pela função social da ideologia, se constitui como um movimento da língua e da história, sedimentando a sobreposição de determinados elementos de saber em uma dada formação discursiva.

² A consulta encerrou em março de 2015 e considerou o período de 01 de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2014, em função da proposta de estudo.

**Quadro I – Documentos oficiais segundo Tipo de Legislação e Palavras-chave -
Brasil, 2011-2014**

Palavras-chave Tipo de Legislação	Reforma Agrária	Desenvolvimento Agrário
Decreto	10	30
Lei Ordinária	14	08
Medida Provisória	04	01
Portaria	573	752
Resolução	124	155
Total	725	946

Fonte: SISLEGIS, 2015.

Os procedimentos que apontaram para a síntese apresentada no Quadro acima, no entanto, são aqui tomados como etapas necessárias à composição do *corpus* a ser trabalhado em um campo de teorização, no qual serão considerados dispositivos teórico-analíticos, deslocados da concepção hegemônica de ciência e de metodologia. Como Marx aponta: “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real” (MARX, 2010, p. 28).

Entendo que a organização institucional de um conjunto de documentos legais é um gesto de interpretação, decorrente de um posicionamento político-ideológico, que se propõe a direcionar “os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada” (NUNES, 2008, p. 82). Tomado em sentido amplo, o arquivo é apreendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1997, p. 57).

É nesse sentido que considero os documentos disponibilizados pelo SISLEGIS, nas suas irrupções, nos equívocos e silenciamentos, nos domínios das sequências discursivas de onde são analisados. Desse modo, o que se recupera, através do acesso ao SISLEGIS, é apenas o documento em si e não os elementos históricos presentes na conjuntura em que foi organizado, o que implica apagar as suas relações causais e mediações

com a esfera econômica, política, social e ideológica, ao longo do processo histórico em suas contradições.

A estrutura dos documentos legais é fundamental para atestar a sua legalidade e serve de critério de verdade para seus leitores, reforçada pelo fato de que, no estudo em tela, as materialidades foram publicadas no Diário Oficial da União (DOU), sendo, portanto, consideradas oficiais e válidas em todo o território nacional, ainda que por si só a lei não seja suficiente para conferir oficialidade, enquanto efeito de sentido. A força da lei é afirmada na imposição dos elementos argumentativos que emprega (“sanciono”, “faço”, “com força de lei”) e se orienta para os que devem cumprir os seus desígnios, os *destinatários*.

O processo argumentativo, no que diz respeito à agricultura, vai conferir novas determinações que irão se materializar na produção de sentidos de focalização no mercado (interno/externo) e na resposta às lutas sociais do campo. Nesse segundo plano, considerando o Brasil República, assumem maiores contornos o silenciamento da Reforma Agrária e a judicialização dos conflitos pela posse da terra.

Com base em Orlandi, considero que o silêncio pode ser distinguido em:

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente outras palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 2007a, p. 24).

Por sua vez, o silenciamento implica uma política do silêncio, definida “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007a, p. 73). Por esses termos, “a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (idem, ibidem). No caso específico da Reforma Agrária, conforme a relação político-ideológica no processo argumentativo, o silêncio constitutivo primário pode produzir sentidos diversos, trazendo para os movimentos sociais do campo a Reforma Agrária como mediação para um projeto de sociedade livre

da propriedade privada, como também a Reforma Agrária enquanto finalidade última da luta pela terra, o que resolveria e encerraria a questão, mantendo intocada a base da propriedade privada da terra, ainda que nas mãos de muitos donos. É considerando a influência do discurso do agronegócio na argumentação do discurso oficializado, que se torna possível identificar os nexos causais do silenciamento da Reforma Agrária.

3. Processo argumentativo no discurso do agronegócio

Para efeito desse estudo, considero o ano de 2001 como um marco, pois constitui o momento em que ocorreu o desmembramento do Ministério da Agricultura e Reforma Agrária (MARA) em Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através da Medida Provisória nº 2.213/37, de 31 de agosto de 2001. A referida Medida Provisória aponta que o principal objetivo do MDA consiste na “promoção do desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares” (BRASIL, 2001), sendo essa a primeira ocorrência da designação “agricultura familiar” nos termos da lei.

Considero a aprovação da referida lei como *acontecimento enunciativo*, o que implica em revisitar alguns fundamentos que compõem o corpo teórico da Análise do Discurso. Quando Pêcheux analisou a expressão “On a gagné” [Ganhamos], verificou que o seu acontecimento, em situações históricas dadas, fez com que *uns e outros* comessem a “fazer trabalhar” o acontecimento (o fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (PÊCHEUX, 2008, p. 19). O referido enunciado, enquanto materialidade discursiva, no entanto, havia iniciado de um confronto discursivo que lhe foi anterior e que o atravessou, sem que isto tenha incidido sobre sua opacidade.

Após explicitar as condições de produção do discurso nas quais “On a gagné” se constituiu, Pêcheux pôs a questão “do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas” (PÊ-

CHEUX, 2008, p. 28). Com base em tal proposição, identifico que nas condições de produção do discurso e no interdiscurso estão postos os aspectos constitutivos que possibilitam a “regularização” e a “irrupção” dos enunciados que compõem um *acontecimento*, em suas filiações sócio-histórico-ideológicas.

Por este percurso, o *acontecimento* recupera memórias (com base nos dizeres já existentes), desloca sentidos, e possibilita o *novo*. Trata-se, então, de um ponto em que língua e história, unidade do processo de significação, produzem memória e abrem espaço para a falha, para o equívoco, para as brechas por onde o *novo* (“agricultores familiares”) vai irromper. Considerando o caráter histórico da *memória discursiva*, tem-se em conta que sua constituição é originada na realidade objetiva, de onde o sujeito do discurso, em suas filiações ideológicas, materializa as relações de identificação e/ou resistência às formações discursivas no interior das quais os sentidos são produzidos.

De acordo com Zoppi-Fontana,

parte integrante do interdiscurso no qual se delimitam, as FD representam regiões de estabilização da memória discursiva que se organiza por processos de reformulação parafrástica em movimento contínuo de reconfiguração. O interdiscurso afeta a materialidade linguística das sequências discursivas, as quais se apresentam, assim, como vestígios do movimento histórico sem fim das FD nas relações de dominação, subordinação, antagonismo e aliança que definem sua configuração (ZOPPI-FONTANA, 2002, p. 179).

A estabilização da *memória discursiva* no interior das formações discursivas não implica, no entanto, uma permanência de seus elementos constitutivos (como o já-dito, o pré-construído), mas está sempre sujeita aos processos discursivos de outras formações discursivas, o que possibilita a “produção de novos sentidos atribuídos a uma palavra em relação aos sentidos já existentes, constituindo-se uma inesgotável relação entre discursos que representam uma ou mais formações ideológicas” (AMARAL, 2005, p. 34).

Desse modo, os pressupostos apresentados possibilitam considerar o *acontecimento discursivo* como “ponto de encontro de uma atualidade [histórica] e de uma memória [discursiva]” (PÊCHEUX, 2008, p. 17, grifo

meu). Quando Indursky (2003) analisou o enunciado “Lula lá” observou que os movimentos que conduzem ao retorno da memória, permitem igualmente, estabelecer uma ruptura com a rede de formulações, “colocando-se na origem de novos dizeres e de novos sentidos” (p. 107). No caso em que analiso, considero que o *acontecimento* no qual irrompe o enunciado “agricultores familiares”, apesar de instaurar uma nova posição-sujeito, não foi capaz de romper com a formação discursiva do agronegócio.

É pertinente então esclarecer que “enquanto o acontecimento discursivo remete para fora, é externo à FD que lhe dá origem, instaurando um novo sujeito histórico, o acontecimento enunciativo provoca a fragmentação da forma-sujeito e se dá, por conseguinte, no interior da própria FD” (INDURSKY, 2003, p. 29). Não se trata, portanto, da instauração de um novo sujeito histórico, mas de uma fragmentação na forma-sujeito “produtor rural” que, pelo *acontecimento*, passa a produzir novos sentidos a partir do *novo* “agricultores familiares”, cuja memória atualiza os sentidos de “pequenos produtores rurais”, “agricultura de base familiar”, de “agricultura” e de “família”, entre outros. Ressalto, no entanto, que este movimento de produção de novos sentidos, dentro da formação discursiva do agronegócio, somente pode ser apreendido porque busco analisá-lo no processo de produção do discurso representado na formação discursiva em questão.

Quando se depara com a designação “discurso oficial”, mobilizam-se sentidos que vão além do campo jurídico, uma vez que a adjetivação “oficial” traz à memória uma noção de *parâmetro de verdade*, embora se trate de uma mesma fundamentação, no caso dessa análise, organizada em *arquivo*³, composto por Leis, Decretos e Medidas Provisórias, “produzindo efeitos de normatização/normalização da ordem do social” (ZOPPI-FONTANA, 2002, p. 184). Constitui, portanto, uma memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo estabilizar ou deslocar sentidos, no *processo discursivo*⁴.

Zoppi-Fontana (2002), com base em Orlandi, chama a atenção para uma distinção importante, ao considerar que o *arquivo* é definido “como

³ Com base em Zoppi-Fontana (2002, p. 184), estamos considerando como arquivo jurídico “o conjunto de textos legais”, que para efeito desse estudo é composto por leis, decretos e medidas provisórias, selecionados do SISLEGIS.

⁴ Segundo Pêcheux, a expressão *processo discursivo* designa “o sistema de relações de substituições, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2009, p. 148).

memória institucionalizada, estabilização e atestação de sentidos que produz um efeito de fechamento”, enquanto a *memória discursiva* é historicidade, que se abre e se alarga. Destaco que *arquivo* e *memória discursiva* atuam juntos numa mesma formação discursiva e, na sua diferença, abrem espaço para um *sentido-outro*, desestabilizando o “institucionalizado”, num movimento permanente de tensões, no qual se põe a necessidade da *repetição*⁵.

É no discurso jurídico que os sentidos já dados sobre propriedade rural, trabalho assalariado no campo, mão de obra familiar, vão sendo sedimentados em uma *memória discursiva*, encontrando-se para constituírem os efeitos do *interdiscurso* no *acontecimento*. Por sua vez, a *memória discursiva* abre margem para a interpretação, momento em que a *referencialidade*⁶ assume destaque, uma vez que “não se pode designar qualquer coisa a não ser com unidades que podem ser substituídas por outras dentro de uma mesma formação discursiva” (AMARAL, 2005, p. 84).

Mas não se trata de um processo no qual o sujeito assume o controle consciente sobre “o que pode e deve ser dito”, uma vez que estou tratando do sujeito do discurso, inscrito numa dada Formação Discursiva/Formação Ideológica. Neste caso, as determinações sócio-históricas/ideológicas põem condições que estabelecem, na relação indissociável subjetividade-objetividade, as marcas do processo de significação, o que implica remeter o discurso (enquanto particularidade) à *totalidade social*, aqui considerada nos termos definidos por Lukács (1981).

De modo esquemático, apresento as marcas linguístico-discursivas que evidenciam o lugar da argumentação, já a partir das designações ministeriais:

Ministério da **Agricultura** e Reforma Agrária (MP nº 150, de 15/03/1990)

Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MP nº 2.213/37, de 31/08/2001)

⁵ Orlandi (2007b) considera que há três tipos de repetição: a *repetição formal*, definida como uma técnica de produzir frases, como exercício gramatical; a *repetição empírica*, caracterizada pelo exercício mnemônico; e a *repetição histórica*, que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, interdiscurso. Sobre tal questão, ver também Zoppi-Fontana (2002).

⁶ De acordo com Henry (1993, p. 51), a *referencialidade* “é um efeito de sentido produzido pela possibilidade de substituição.” Nela intervêm conjuntamente a sintaxe e fatores semânticos.

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MP nº 2.213/37, de 31/08/2001)

Trata-se, todavia, de um processo que remonta a meados do século passado, que em diferentes momentos históricos vai assumindo expressões distintas, ainda que ajustadas aos princípios mercantis inaugurados pela “Revolução Verde”, em seus desdobramentos para o reordenamento da produção agrícola brasileira. A expressão “desenvolvimento”, presente já na legislação da década de 1960, agora substitui (se sobrepõe) a palavra “reforma”. O Estado não separou o antigo Ministério da Agricultura e Reforma Agrária, tornando-o Ministério da Agricultura e Ministério da Reforma Agrária. A Reforma, o que tinha de incômodo no discurso jurídico, em sua filiação com a formação discursiva do agronegócio, agora é silenciada em favor do “desenvolvimento”.

Na especificidade do que trata o presente estudo, destaco que são alguns dos elementos constitutivos no processo argumentativo no discurso do agronegócio: a continuação do Partido dos Trabalhadores (PT) no poder, período iniciado em 2002, com o primeiro mandato do governo Lula; o apoio dos movimentos sociais do campo ao governo Dilma; o crescimento da produção agrícola brasileira; a diminuição das desapropriações de terra para a Reforma Agrária. Em sentido restrito, identifico a necessidade legal de inclusão dos gastos com Reforma Agrária e agricultura no orçamento anual; os acordos econômicos com representantes dos setores produtivos e com representantes dos movimentos sociais do campo e dos agricultores; os pressupostos legais relacionados às matérias em questão.

Em síntese, dos 725 documentos que tratavam sobre Reforma Agrária, 14 correspondiam a Leis Ordinárias; e dos 946 documentos que tratavam sobre “desenvolvimento agrário”, 08 correspondiam a Leis Ordinárias, totalizando os 22 documentos analisados para a extração do *corpus*⁷ de análise. São implicações deste processo as mudanças le-

⁷ A opção pelas Leis Ordinárias, maioria da composição das SD analisadas neste estudo, se deu por sua amplitude, uma vez que complementam as normas constitucionais que não foram regulamentadas por Leis Complementares, Decretos legislativos e Resoluções. Lembrando que devem ser aprovadas por maioria simples, ou seja, pela maioria dos presentes à reunião ou sessão da Casa Legislativa respectiva no dia da votação (LENZA, 2006).

gais, como também a definição de investimentos financeiros na agricultura. Ainda que o primeiro ano do mandato do governo Dilma tenha um orçamento definido no Plano Plurianual do governo anterior, observe que foram mantidas as mesmas cifras na previsão de orçamento anual federal ao longo do período 2011-2014, tanto no que diz respeito à agricultura familiar (R\$ 210 milhões), quanto para a Reforma Agrária (até 27,6 milhões), conforme se verifica nas sequências discursivas (SD) a seguir:

SD 1 - Abre crédito extraordinário, em favor do Ministério do Desenvolvimento Agrário, no valor de R\$ 210.000.000,00 (duzentos e dez milhões de reais), para o fim que especifica. [...] 0351 AGRICULTURA FAMILIAR – PRONAF: R\$ 210.000,000,00 (Lei nº 12.384, 03/03/2011).

SD 2 - Fica o Poder Executivo autorizado a emitir até 27.623.774 (vinte e sete milhões, seiscentos e vinte e três mil, setecentos e setenta e quatro) Títulos da Dívida Agrária para atender ao programa de reforma agrária no exercício de 2014, nos termos do § 4º do art. 184 da Constituição, vedada a emissão com prazos decorridos ou inferiores a 2 (dois) anos (Lei nº 12.952, 20/01/2014, Cap. V, art. 9º).

É bastante expressiva a distância entre os valores estabelecidos, cabendo ressaltar que no segundo caso identifiquei um limite orçamentário, sem garantia de que haveria um “mínimo” assegurado para as despesas, uma vez que se trata de orçamento. O mesmo valor das cifras ao longo dos quatro anos indica, nos dois casos, a manutenção das ações governamentais. Todavia, se considerada a possibilidade de transformação dos assentamentos da Reforma Agrária em áreas de agricultura familiar, o valor de até R\$ 27,6 milhões destinados aparentemente à Reforma Agrária pode não estar implicando um aumento das áreas desapropriadas.

Os dados apresentados, quando considerados à luz do crescimento econômico da produção agrícola brasileira e da suposta diminuição dos conflitos no campo parecem atestar para uma condição de estabilidade econômica, social, política e ideológica. O Estado procurou então reforçar um quadro de agricultura pujante, enquanto simulou combater os efeitos destrutivos da esfera da produção e as suas implicações para a vida

no campo. Agronegócio e agricultura familiar, resguardadas suas distinções, compõem então a prioridade no que diz respeito à agricultura brasileira, ajustada segundo a perspectiva do “desenvolvimento sustentável”.

É predominante na legislação, que em tese trataria da proposta de Reforma Agrária, a apresentação de argumentos alinhados às diretrizes de fortalecimento do mercado, como se tal Reforma já tivesse sido feita ou como se não fosse mais necessária. Pelo que entendemos, o que ainda respinga na legislação é apenas um resquício do uso da terra e não mais de sua posse democratizada. A unidade produtora familiar comparece como a aposta para o fortalecimento empresarial da agricultura, nos limites do que diferencia a pequena da grande produção, a partir da lógica do mercado. Trata-se, portanto, de um momento importante no processo argumentativo em que novas formas de não dizer passam a significar.

Considerações Finais

A argumentação no discurso do agronegócio se constitui na articulação de dizeres alinhados aos interesses do capital, e requisita o silenciamento da Reforma Agrária, para produzir sentidos de que pelo desenvolvimento agrário é possível superar as contradições histórico-sociais do campo. A partir de documentos legais, do primeiro mandato do governo Dilma (2011-2014), foi possível identificar que o processo argumentativo incorpora dizeres que reforçam a relação de subsunção da agricultura aos ditames do mercado. Embora com contornos legais demarcados desde 2001, desde o primeiro mandato do governo Dilma, houve uma tendência de intensificação da questão de que tratou essa análise.

O estudo possibilitou identificar que a distinção entre as duas perspectivas do silêncio constitutivo, anteriormente propostas, apresenta maior acentuação em seu momento *secundário*, o que implica na produção de sentidos alinhados ao discurso do desenvolvimento agrário, em seus múltiplos desdobramentos. Nessa perspectiva, a necessidade de sustentabilidade da agricultura está materializada no discurso modernizador, representado pela Formação Discursiva do Agronegócio, cujas filiações ideológicas são inscritas na Formação Ideológica do capital. No

entanto, o que é apresentado pelo discurso oficializado se constitui em essência uma proposta ajustada às estratégias de sustentabilidade do capital, que a partir da referida formação discursiva produz sentidos que reforçam novas relações com a propriedade privada, com o assalariamento no campo e com o latifúndio, sob o argumento do “desenvolvimento sustentável”.

Referências

- AMARAL, M. V. B. *Discurso e relações de trabalho*. Maceió: Edufal, 2005.
- AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. Discours politique, littérature d'idées, fiction. 3e édition. Paris: Nathan Université, 2010.
- BRASIL. *Medida Provisória nº 150*, de 15 de março de 1990. Cria o Ministério da Agricultura e Reforma Agrária. Brasília, DF: Presidente da República, 1990.
- _____. *Medida Provisória nº 2.213-37*. Altera a última organização da Presidência da República (Lei nº 9.649, de 27 de Maio de 1998). Brasília, DF: Presidência da República, 2001.
- _____. *Lei nº 12.384*, de 03/03/2011. Abre crédito extraordinário, em favor do Ministério do Desenvolvimento Agrário, no valor de R\$ 210.000.000,00 (duzentos e dez milhões de reais), para o fim que especifica. Brasília, DF: GP, 2011.
- _____. *Lei nº 12.952*, de 20/01/2014. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2014. Brasília, DF: GP, 2014.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.
- HENRY, P. Sentido, sujeito, origem. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993. p. 151-165.
- INDURSKY, F. Lula lá: estrutura e acontecimento. *Organon*. Porto Alegre, v.17, n.35, p. 101-121, 2003.
- LENZA, P. *Direito Constitucional esquematizado*. 10. ed. São Paulo: Editora Método, 2006.
- LUKÁCS, G. *Il lavoro. Per una ontologia dell'Essere Sociale*. Tradução de Ivo Tonet. v. 1. Roma: Editori Riuniti, 1981.
- MARX, K. *O Capital – crítica da Economia Política*. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 [1867]. v. 1.
- MONTE-SERRAT, D. M.; TFOUNI, L. V. Letramento e discurso jurídico: novas perspectivas para o discurso do Direto. *Revista Todas as Letras*, v. 14, n.1, 2012.
- NUNES, J. H. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. *Alfa*, São Paulo, 52, p. 81-100, 2008.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007a.
- _____. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 55-64.
- _____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.
- SILVA, S.E.V. *Agronegócio e Agricultura Familiar: a desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital*. Maceió: Edufal, 2015.
- TONET, I. *Método Científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- ZOPPI-FONTANA, M. G. Acontecimento, Arquivo, Memória: às margens da lei. *Revista Leitura*, n.30, p. 175-205, jul/dez. 2002.

ENTRE A NOTÍCIA E O COMENTÁRIO: A SUBJETIVIDADE NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Mercia Pimentel

Universidade Federal de Alagoas

Rossana Gaia

Instituto Federal de Alagoas

Introdução

Este artigo discute o conceito de neutralidade jornalística nas chamadas de notícias sobre os protestos contra a reorganização das escolas públicas de São Paulo, um acontecimento que remonta a 2015. Para isso, foram analisadas sequências discursivas extraídas das falas de sujeitos âncoras do jornalismo televisivo brasileiro sobre esse processo de reorganização escolar. Como referencial teórico e metodológico, utilizou-se a Análise do Discurso francesa calcada nos estudos de Pêcheux e a teoria sobre gêneros jornalísticos. Os resultados apresentados sinalizam para uma simbiose entre informação e opinião presente nas chamadas noticiosas, de modo a sustentar o posicionamento do sujeito jornalista conforme delineamento ideológico dos grupos de poder.

É sabido que o acesso à informação integra o cotidiano das pessoas. No caso da ocupação de 114 escolas por estudantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, em 2015, em São Paulo, Brasil, verificou-se, via ambiente midiático, que gerou conflitos e embates político-ideológicos com repercussão nacional e internacional. De outubro a dezembro daquele ano, os principais veículos jornalísticos fizeram uma cobertura ampliada dos acontecimentos, com repercussões em diversas notícias sobre o assunto.

O movimento dos estudantes teve por meta impedir o fechamento de 94 escolas públicas e discutir a proposta de governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para segmentar as escolas estaduais em três grupos, o que levaria ao fechamento de várias unidades (MACIEL, 2015). A educação é um sistema complexo que implica

objetivos sócio-políticos historicamente demarcados e seus objetos só se complementam quando os processos formativos favorecem o acesso ao conhecimento crítico (ORLANDI, 2015).

A memória histórica recente dos movimentos de ocupação remonta a 2011, quando ocorreram termos de períodos ditatoriais em países do Norte da África; greves trabalhistas na Espanha e na Grécia, revoltas em áreas dos subúrbios londrinos e no Chile; ocupações na Rússia e no centro nervoso financeiro do mundo, a região da Wall Street. Em todos esses lugares, constatou-se uma metodologia similar: “ocupações de praças, uso de redes de comunicação alternativas e articulações políticas que recusavam o espaço institucional tradicional” (CARNEIRO, 2012, p. 8).

Ao desconsiderar também o espaço midiático convencional, esses movimentos alteraram a forma de construção das notícias sobre seus propósitos e verificou-se uma ressignificação desta técnica jornalística, pois elencos semânticos opinativos passaram a ter ênfase que até então estavam restritos formalmente a textos assinados por colaboradores (artigos, crônicas, testemunhos etc.) ou pela própria empresa (editoriais, charges etc.).

O jornalismo, na perspectiva da semântica do discurso, se apropria da linguagem para expressar ideias e conceitos e seu uso tanto gera significados quanto provoca relações e reações, assim várias modalidades como escrita, oralidade, símbolos, gestos, expressões faciais, fotos etc. integram aspectos relevantes para quem lê, ouve e vê notícias (OLIVEIRA, 2012). Considerando a linguagem enquanto sistema fundamental para a vida em sociedade, no capitalismo, as mídias atuam como espaço de reforços das ideias de grupos elitistas. Seja em notícias sobre escola ou sobre interesses dos trabalhadores, as fontes são demarcadas por vozes conceitualmente referenciadas pela autoridade no campo e configuram formas refinadas de violência simbólica (BOURDIEU, 2015).

Considerando a perspectiva teórica do discurso, múltiplas ideologias passaram a circular sobre o assunto da ocupação das escolas, de modo que se constituiu uma nova forma de narrativa jornalística, impregnada por adjetivações que reforçaram a ideia que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 1996, p. 13). Essa foi a principal motivação para este estudo: pensar

questões elementares para fomentar o debate acerca do Ocupe, em São Paulo, que implica, por si só, reflexões sobre o discurso jornalístico e sobre a educação como elemento de transformação.

Nesse sentido, um termo relevante, convocado posteriormente, em 2016, por ambientes midiáticos, foi o da polêmica noção de “escola livre”, em formato de lei que determinou o veto aos professores no estado de Alagoas, no Brasil, sobre posicionamentos em sala de aula que envolvessem política, ideologia e religião. Um ano depois, a corte máxima brasileira, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou a suspensão da citada lei estadual, considerada inconstitucional. A palavra “livre” é polêmica justamente por ser complexa, polissêmica e genérica. Do ponto de vista da memória discursiva, convoca o debate francês sobre escola pública, no sentido de assegurar a liberdade laica e, portanto, a diversidade de estabelecimentos e ideias, algo caro no processo civilizatório e inversamente oposto ao que foi indicado na lei alagoana (PONTES, 2017; KRIEG-PLANQUE, 2010).

Uma das armadilhas desse tipo de vocabulário é a construção de “dicionários” distintos para grupos diversos e cujos significados são atribuídos de acordo com interesses específicos. Assim, “livre”, conceitualmente compreendida como proposta democrática, passaria a se inserir como vocábulo que longe de ampliar debate propõe restrição de ideias e punição aos que se posicionam. Ou seja, nas dobras deste tipo de discurso se escondem interesses, propósitos e metas que não se pretendem apreensíveis, sendo tarefa de analistas a investigação acerca dessas complexidades (KRIEG-PLANQUE, 2010). É característico do discurso o encontro e o confronto de sentidos, assim são essas contradições que possibilitam a interpretação e análise (GREGOLIN, 2003)

Neste estudo, investigamos precisamente o discurso jornalístico e que, por ser um tipo de conhecimento, conforme indica Morin (2011, p. 10), “opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chave)”. Isso significa que no processo de elaboração da notícia é inevitável definir operadores subjetivos que ficam no interior da linguagem estruturada como neutra, os quais submergem apenas nos lapsos.

As questões emblemáticas para um campo que se define como objetivo seriam: quais os dados selecionados e inseridos na notícia, quais os dados excluídos e silenciados, quais as informações prioritárias e quais as consideradas de segundo plano, qual o campo lexical selecionado e, por fim, qual a valência das palavras elencadas? A organização desses paradigmas sistematiza a forma como a maioria das pessoas vai articular a informação recebida e, portanto, está no âmbito do processo formador de opinião a partir da impossibilidade de compreensão das totalidades. Por ser um pensamento complexo, o discurso jornalístico se apropria das técnicas anteriores sob alegação de que reduzirá indicadores de incertezas, de ambiguidade e de desordem (MORIN, 2011).

1. Simbiose entre notícia e comentário no discurso jornalístico

O discurso jornalístico se identifica com uma Formação Discursiva (FD), assim o que pode e deve ser dito está relacionado a questões que envolvem o nome dos proprietários da empresa, os agentes publicitários e suas cotas mensais, o perfil do público leitor, telespectador ou ouvinte. A complexidade se amplia porque dentro dessa FD de uma determinada notícia pode se estruturar uma contraidentificação (SILVA, 2016). A notícia é a matéria-prima do jornalismo (AMARAL, 1977), sendo considerada um bem público. Este gênero informativo consiste, em tese, no “relato puro e simples do que ocorre de significativo em todos os domínios do pensamento e da atividade humana”, ou seja, a notícia é a transformação dos fatos em materialidade textual dirigida a uma coletividade (BELTRÃO, 2006, p. 81).

É nessa operação de transpor os acontecimentos em notícias que opera a subjetividade do jornalista, que interpretará os fatos e as fontes a partir de um direcionamento ideológico, pois “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências” (HENRY, 1997, p. 47). O discurso jornalístico apresenta características particulares e neste tipo de materialidade o mais relevante é o efeito de sentido da objetividade, daí a opção pela narrativa em terceira pessoa com ênfase nos verbos dicendi ou de dizer ou declarativos (indicar, ressaltar, declarar, enfatizar,

destacar, observar, dizer, comentar, falar, etc.). A perspectiva de objetividade e a base da argumentação sobre a verdade jornalística se desmontaria com argumentos em primeira pessoa (FIORIN, 2015).

Nesse sentido, os elementos de noticiabilidade são determinantes na transformação do fato em notícia e são especificados com base nos seguintes critérios: o grau de ineditismo, a proximidade com o leitor, o interesse pessoal e humano, a proeminência dos sujeitos, o impacto que a informação poderá causar etc. (ERBOLATO, 2006). Destaque-se ainda que o profissional jornalista sofre várias pressões no processo de elaboração textual, em qualquer meio no qual atue, sendo relevantes: (i) o tempo; (ii) as publicidades; (iii) as idiossincrasias da vida pessoal (FIORIN, 2015). Todos esses aspectos afetam o processo técnico de elaboração da notícia, determina o que pode ou não ser dito, espaço no qual atuam diferentes formações discursivas (FDs).

No caso específico do ineditismo, característica elementar da notícia, a Teoria da Informação preconiza que o alto grau de informações de um texto advém de sua imprevisibilidade, ou seja, “a quantidade da informação é função de sua probabilidade”. Em outras palavras, quanto menos esperado for o conteúdo de um texto noticioso, mais informativo ele será (VANOYE, 2002, p. 14). A noção de ineditismo é emparelhada à objetividade, ainda que “o ponto de vista do sujeito vai estar marcado por substantivos, adjetivos, etc.”, ou seja: um lugar enunciativo marcadamente pessoal (FIORIN, 2015).

No quesito estrutura, a notícia costuma seguir o padrão da pirâmide invertida, sendo iniciada pela informação mais importante e as de menor relevância aparecem diluídas ao longo dos demais parágrafos. Aqui reside uma das questões principais: a seleção do mais importante ocorre em qual perspectiva? O primeiro e o segundo parágrafos da notícia são chamados, respectivamente, de lide e sublide, são as sínteses do relato noticioso. Neles, geralmente estão contidas respostas às seguintes questões: o quê, quem, como, onde, quando e por quê. A forma como as notícias são escritas é geradora de um simulacro de objetividade, cujo efeito causado é o de que não há interferência do sujeito na materialização da escrita jornalística.

A própria separação dos gêneros jornalísticos em opinativos e informativos favorece a ilusão de que notícias não veiculam opiniões e co-

mentários não apresentam viés informativo. Na realidade, a estrutura argumentativa, o estilo e a função do texto aliados à predominância de informação ou de opinião caracterizam dado gênero, mas não tira dele a possibilidade de moldar-se a contextos enunciativos. Bakhtin (2003) já registrara que os gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados, elaborados pelas diversas esferas da atividade humana.

Se em 2015, as notícias sobre a reorganização das escolas paulistas se destacaram como evento discursivo; em 2017, pode-se indicar a cobertura sobre a greve geral (uma expressão reconhecida e histórica no campo do trabalho) convocada por centrais sindicais em abril, no Brasil, como destaque. Naquele momento, ambientes midiáticos como O Globo e Estadão silenciaram e ressignificaram o léxico greve com valência negativa: baderna, pessoas impedidas de ir e vir, brigas, bloqueios em estradas, protesto, violência, etc.

Contraditoriamente, a cobertura internacional sobre o mesmo evento destacou outro enfoque. A Folha de S. Paulo, ainda que tenha utilizado a palavra (greve) compartilhou a mesma lógica semântica, vinculando-a a conflitos. Assim, enquanto a cobertura brasileira silenciou o fato vinculando-a a uma atividade egoísta que impedia a população de acessar serviços e manter sua rotina, empresas como New York Times, Le Monde, BBC e El País definiram em outro polo, com ênfase no embate político, ao destacar o embate ideológico e denominá-la assim: greve, greve histórica, greve geral.

Em estudo sobre as greves e manifestações ocorridas na França, em novembro e dezembro de 1995, acerca de mudanças relativas à aposentadoria do funcionalismo público, constatou-se no léxico dos governantes o silenciamento sobre a palavra negociação (*négociation*), substituída pelas fontes governamentais por diálogo (*dialogue*), reuniões de trabalho e/ou acordo (*concertation*). A polêmica acerca do interdito desta mesma palavra foi constatada mais recentemente em episódio sobre imigrantes, reativando a memória discursiva no jornalismo francês (KRIEGE-PLANQUE, 2010).

A seleção da fonte jornalística, ou seja, a quem será destinado falar e, portanto, representar a sociedade e construir um argumento, já indica a posição assumida pela empresa midiática. Assim, a palavra greve desdobra-se em sentidos divergentes quando interpretada por uma lide-

rança dos trabalhadores ou por um representante dos empresários. Não há inocência nessa seleção, pois “quando falamos do sentido da palavra estamos falando do sentido da sociedade” (BACCEGA, 2015, p. 122).

Tradicional no jornalismo norte-americano, no qual surgiu nos anos 1950, o gênero comentário foi introduzido tardiamente no Brasil para atender a uma exigência da “mutação jornalística” (MARQUES DE MELO, 1985, p. 85). Devido ao excesso de informações e à velocidade na produção e circulação de notícias decorrentes do mundo contemporâneo, o comentário funciona, em tese, como um elemento de orientação para o cidadão frente aos acontecimentos.

A atuação do comentarista – função geralmente ocupada por um jornalista experiente – vai além do conhecimento das ocorrências, pois este profissional deve estar munido de subsídios suficientes para avaliá-las, seja positiva ou negativamente. “Trata-se de um observador privilegiado, que tem condições para descobrir certas tramas que envolvem os acontecimentos e oferecê-las à compreensão do público” (MARQUES DE MELO, 1985, p. 112), sendo fundamental no processo de construção de uma narrativa possível para um evento discursivo, capaz de ofertar uma posição a partir da opinião publicada.

A opinião pública é um fenômeno da época moderna e “pressupõe uma sociedade civil distinta do Estado, uma sociedade livre e articulada”, o que exige formação de grupos para garantir opiniões de pessoas interessadas na política, ainda que não desenvolvam uma ação política imediata (BOBBIO, 2000, p. 842). Sobre a questão, Bourdieu (1983) já alertara, em 1972, que a opinião pública é uma fabricação e que difere da opinião publicada. Ainda que a reflexão esteja relacionada às publicações sobre pesquisa de opinião, torna-se indispensável quando se pensa acerca da opinião no jornalismo, de um modo ampliado, em todos os gêneros, além dos opinativos.

Enquanto o gênero editorial veicula a opinião da empresa jornalística, o comentário reproduz a apreciação valorativa de profissionais da imprensa, mas não enquanto categoria. Essas opiniões do sujeito jornalista estão fundamentadas em sua experiência de vida, valores culturais, orientação ideológica, nas suas filiações sócio-históricas. Geralmente, os comentários versam sobre fatos marcantes ou sobre algum aspecto da conjuntura social, mantendo relação com a atualidade.

O comentário acompanha uma notícia e, nesse aspecto, exige “[...] muita argúcia no sentido de evitar prognósticos não confirmáveis” (MARQUES DE MELO, 1985, p. 115). Apesar dessa tentativa de controle, o sujeito não tem domínio sobre o que pensa e o que diz, já que essas noções são borradas através da ilusão discursiva que se reflete nos dois tipos de esquecimentos teorizados por Pêcheux (2007). O esquecimento nº 1 é da ordem do inconsciente. Nele, o sujeito se imagina fonte do seu dizer, quando na verdade está restrito aos limites da formação social. Já o esquecimento nº 2 diz respeito ao fato de o sujeito ter a ilusão de ser mestre absoluto de sua fala, pensando ter controle sobre os sentidos do discurso. “Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso [...], a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa [...]” (MUSSALIM, 2006, p. 110).

Assim, sendo fruto de uma conjuntura sócio-histórica, o sujeito jornalista enuncia a partir de um lugar social, seja na produção da notícia ou de qualquer outro texto. Ainda que o jornalismo tente sustentar o argumento de um discurso neutro e isento, a enunciação se manifesta de várias formas, mas sobretudo a partir do campo lexical. Nesse sentido, sustentar “alguém invadiu um prédio desocupado é diferente de afirmar que alguém ocupou um prédio vazio” (FIORIN, 2015, p. 58). Ou ainda, conforme indicou Orlandi (1984, p. 22), dizer “é estabelecer este e não aquele sentido, através desse e não de outro enunciado, para este e não para aquele interlocutor, etc., no interior de relações que são sócio-históricas”.

Mesmo na notícia, nem sempre a opinião aparece explicitamente, sendo possível haver a fusão dos dois gêneros em uma só manifestação discursiva. Nesta simbiose, o sujeito leitor/ouvinte/telespectador não identifica com facilidade até que ponto recebe conteúdo informativo, opinativo ou de ambos os tipos. Assim, a construção de dispositivos teórico-metodológicos é parte inerente da função do analista, a partir da materialidade analisada (ORLANDI, 2017).

2. Subjetividade jornalística sobre “reorganização” escolar

Para compreender o processo simbiótico entre informação e opinião nas materialidades discursivas jornalísticas, indica-se, neste estudo, duas

seqüências para análise a partir do recorte de falas de âncoras sobre os protestos estudantis contra o processo de reorganização das escolas estaduais proposto pelo Governo Alckmin (PSDB-SP).

De acordo com a proposta do governo, as escolas paulistas seriam divididas em ciclos únicos, sendo os alunos separados por idade. Nessa reorganização, 754 escolas ofereceriam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), finais (6º ao 9º ano) ou Ensino Médio. Com isso, mais de 300 alunos seriam transferidos e 92 escolas fechadas.

A primeira seqüência reforça o protesto como algo decorrente de protestos anteriores, mas reafirma o movimento como gerador de “confusão”. Já na segunda seqüência, enfatiza-se que mesmo com a decisão do governo de suspender as mudanças, “as ocupações continuam”. A escolha do verbo continuar vincula de imediato a persistência à intolerância (ALUNOS..., 2016).

SD1: “Estudantes voltaram a protestar hoje de manhã contra a reorganização das escolas estaduais. O governo quer separar os alunos de acordo com a idade pra melhorar o ambiente nas escolas, a qualidade do ensino. Os estudantes são contra. Fecharam a Avenida Paulista, saíram em caminhada até a Secretaria de Educação, na Praça da Sé, e teve confusão (Âncora, SPTV, em 09/10/2015, grifos nossos).

SD2: Vamos falar agora da ocupação das escolas estaduais de São Paulo. Estudantes protestam contra a reorganização do ensino, que foi definida pelo Governo. Apesar de a reorganização ter sido suspensa, as ocupações continuam (Âncora, Globo News, em 08/12/15, grifos nossos).

A chamada da notícia na SD1 é feita pelo sujeito âncora de modo aparentemente objetivo, ela segue o padrão do lide e contém elementos como “o quê” (protesto contra a reorganização das escolas estaduais), “quem” (estudantes), “quando” (hoje pela manhã), “onde” (Avenida Paulista em direção a Praça da Sé), “como” (fechamento da avenida e caminhada) e por quê (estudantes são contra).

A utilização dessa estrutura cria o efeito discursivo de que se trata de um relato informativo, e como tal, isento de subjetividade. No entanto, as marcas linguísticas do texto jornalístico funcionam como base

para o funcionamento dos discursos reproduzidos. Em “Estudantes **voltaram** a protestar”, o verbo destacado no pretérito indica, via pressuposto, que os estudantes retomam uma ação, no caso específico, a prática do protesto.

Ao afirmar que “voltaram”, o enunciado produz um efeito de sentido de incômodo pela ação ter voltado a se repetir e por não ter sido noticiado anteriormente. Essa injunção de sentido será confirmada no prolongamento da sequência discursiva, quando o sujeito enunciator assume a posição do Estado ao explicar o motivo da reorganização escolar, adjetivando que a proposta teria como fim “**melhorar o ambiente nas escolas, a qualidade do ensino**”.

Do lugar do enunciator, os questionamentos que podem ser feitos a partir da motivação apresentada para a reorganização escolar são múltiplos: por que protestar se as mudanças propostas pelo Governo são boas para a escola e os alunos? Se o processo de reorganização foi suspenso, por que as ocupações continuam? “Protesto” e “Ocupação” em ambas as sequências discursivas não adquirem o sentido de resistência, esses termos aparecem como reivindicação de um grupo via tomada/obstrução de um espaço público, portanto inverte o sentido de uma luta coletiva para uma insistência de um pequeno grupo insatisfeito.

Na chamada jornalística, o sujeito âncora não recorre à voz de alguma autoridade sobre o assunto, ele mesmo opina e indica uma tomada de posição que se move da notícia ao comentário ao sustentar uma voz que não é a da sociedade, mas a do Estado. Assim, o dizer do sujeito do jornalismo é parafrástico em relação ao argumento apresentado pelo Governo de São Paulo: o de que as mudanças visam à melhoria do ensino, reforçando assim o discurso governista e sem dar pluralidade ao fato noticioso.

Esse dito “[...] tem relação com o lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que se estabelece, com outros discursos já produzidos ou que poderiam ser produzidos” (ORLANDI, 1984, p. 12). Quando na SD1, o sujeito afirma enfaticamente¹: “**Os estudantes são contra**”, reforça-se a opinião que não dá sustentação ao pleito da comunidade estudantil. Pela construção

¹ No vídeo há entonação diferenciada na afirmação de que os estudantes são contra.

do texto, o período é anafórico, pode-se ler que os estudantes são contrários à “separação dos alunos por idade para a melhoria do ambiente nas escolas, da qualidade do ensino”, já que é esta a definição de reorganização apresentada na chamada da matéria.

Pelas condições de produção desse discurso, observa-se que os estudantes são contra o processo de reorganização das escolas estaduais, no entanto os sentidos de “reorganização” oriundos da formação discursiva dos estudantes diferem da argumentação apresentada pelo governo e ratificada pela mídia. O discurso jornalístico silencia sobre os sentidos de “reorganização” que levaram os estudantes ao protesto, colocando-os como indesejáveis.

Na teoria, não cabe ao comentarista assumir a função de “jugador partidário, alguém que faz proselitismo ou doutrinação. É um analista que aprecia os fatos, estabelece conexões, sugere desdobramentos”, sendo alguém que deveria tentar manter o distanciamento das ocorrências (MARQUES DE MELO, 1985, p. 112). Embora não exerçam a função de comentaristas, os sujeitos âncoras convocam e apresentam a notícia, posicionando-se sobre os fatos. Ainda que o jornalismo aparente autonomia e sustente, com insistência, a meta de informar isentadamente o cidadão, sua lógica interna mantém “conflito com a lógica de mercado” e, portanto, com o restrito elenco de vozes autorizadas a opinar sobre os assuntos em pauta (GAIA, 2011, p. 49).

Um dos comentários aborda a definição de reorganização escolar como equivalente a um processo que visa melhorar a situação das escolas paulistas. O estranhamento dessa afirmação está em criar a ideia de imaginar-se possível que os estudantes fossem contra isso, como se houvesse apenas um sentido de reorganização. Ao final da matéria da qual foi recortada a chamada de SD1, o sujeito âncora retoma a fala com uma errata e corrige a afirmação de que a Secretaria de Educação fica na Praça da República e não na Praça da Sé. Esse deslizamento é significativo, quando consideramos que na memória discursiva paulistana, a Sé se relaciona aos grandes comícios realizados entre 1983-1984 pelas eleições diretas no Brasil pós-Golpe Militar de 1964.

O silenciamento a partir do equívoco da troca de nomes da praça gera novo estranhamento, pois o sentido republicano esquecido retoma a memória da origem latina da palavra que traduz coisa pública (*res pu-*

blica) como algo valorativo, já que se contrapõe aos regimes totalitários e, portanto, envolve representação.

A notícia opinativa informa que houve prisões e solturas durante o “tumulto”, mas não há qualquer comentário que tangencie a formação discursiva dos estudantes, cujo entendimento de “reorganização” resume-se aos sentidos de ingerência governamental, fechamento de escolas, corte de verbas, retirada de disciplinas, demissão de professores, salas lotadas e aumento da evasão escolar, dentre outros. Nesse sentido, convém destacar, a partir de Magalhães (2015, p. 79) que “a ideologia dominante precisa, o tempo todo, forjar novas formas de discurso, na tentativa de busca do consenso generalizado em torno de uma interpretação do papel do Estado como democrático e neutro, e da natureza humana como egoísta”.

Outro aspecto relevante para este argumento, destacado por Moraes (2015) está no fato de os espaços midiáticos estarem distantes dos interesses coletivos, o que contribui para gerar um simulacro que reverbera inverdades e silencia sobre as contradições e desigualdades. Dessa forma, as redes sociais e mídias alternativas como grafites, cartazes, murais e outras formas comunitárias e acessíveis de informação, configuram alternativas de resistência que são favorecidas a partir do acesso a plataformas que resultam em partilha instantânea como celulares e tablets. Esse novo sujeito opinador social pode ter uma assinatura coletiva e gera novas significações acerca dos processos informativos, o que resulta em maior complexidade ao conceito de mídia na contemporaneidade.

Sabe-se que os processos de elaboração discursiva acerca da notícia nem sempre são produzidos por sujeitos que integraram a etapa de coleta ou produção dos informes, e isso se verifica em exemplos simples, como os relatos feitos sobre notícias que não foram assistidas ou lidas pelos amigos, ampliando a mensagem, de forma crítica ou em consonância, em interações face a face (THOMPSON, 1998). Nesse sentido, os espaços de ocupação por si só se configuram como ambientes propícios a reflexões acerca dos eventos e seus silenciamentos, bem como à importância de posicionamentos em mídias alternativas, sendo tarefa do analista “buscar o caráter material dos sentidos”, indo além do que a notícia aparenta (PIMENTEL, 2015, p. 25).

Considerações finais

A imprensa brasileira vive, neste século XXI, uma crise de identidade que termina por comprometer, em diversos ambientes midiáticos anteriormente responsáveis por checar informações e apresentar ideias contrárias e plurais, o jornalismo em sua essência possível. Verifica-se, na rapidez acelerada dos processos de informação, limites que impossibilitam ao campo jornalístico apresentar o fato com seus conteúdos elementares, capazes de garantir ao receptor a capacidade crítica de formar uma opinião sobre a questão.

Alguns analistas contemporâneos atribuem aos jovens do século XXI a capacidade de transformar questões aparentemente solucionadas por parte de um Estado e de mídias cada vez mais embrutecidos em suas possibilidades de diálogo. Essa mudança é possível a partir de movimentos ampliados que ocupem espaços públicos, redes sociais e que convoquem um debate, de fato, público, independente dos “especialistas” com espaço garantido em ambientes midiáticos.

A multiplicidade de sentidos é inerente em qualquer tipo de discurso, já que inevitavelmente desdobra sentidos múltiplos, no entanto o objetivo de uma comunicação efetiva é garantir a prevalência da sinceridade. Sujeitos e sentidos, vale o registro, não coincidem entre si porque “se movem, se deslocam, fogem...” (ORLANDI, 2017, p. 109). As palavras, por si só, são ausentes de sentido. As interpretações possíveis exigem considerar como e quando foram ditas, inseri-las no seu contexto de produção, pois nesse espaço preciso é possível capturar “as opiniões e as estratégias daquele que as emite” (CHARADEAU, 2016, p. 21).

A mídia, a depender da teoria, pode ser considerada agendamento, espelho, manipulação, sedução, Quarto Poder ou Midiocracia, indústria cultural que reverbera as opiniões dominantes, etc. Independentemente dos teóricos, os estudos sobre mídias indicam que as plataformas tradicionais restringem a comunicação dialógica, ainda que veicule troca de sentidos. O ciberespaço parece ter se configurado como um espaço possível de diálogo qualitativo e ampliação da dissonância de vozes, mas também no seu interior há inconsistências e dinâmicas complexas, o que requer contínua atenção em análises.

O jornalismo, por ser espaço de informação pública, deve manter critérios de noticiabilidade que atendam ao coletivo, se deseja garantir o

respeito por parte da audiência. Os movimentos de ocupação devem também ter um direcionamento firme, sob pena de se perderem na ausência de lideranças que estão distantes de entender as militâncias sociais como um “trabalho duro e paciente”, pois se o mundo precisa de mudanças, é necessário pensar e indicar alternativas (ZIZEK, 2012, p. 16).

O capitalismo vive uma crise que reverbera em todos os aspectos da vida, mas é fundamental criticá-lo com base em argumentos que traduzam respostas urgentes para a época presente. Zizek (2012, p. 16) aponta algumas perguntas relevantes: “Que organização social pode substituir o capitalismo atual? De que tipo de novos líderes precisamos?” Saber o que se quer e qual ação será adotada em tempos difíceis, mais do que metas, devem ser urgências.

Nesse sentido, nenhum movimento Ocupe (*Ocuppy*) respondeu, até o momento, o que de fato deve passar a ocupar a agenda da mídia e da sociedade. Considerando a velocidade da elaboração de narrativas com sentidos muitas vezes contraditórios e inconsistentes, o desafio dos analistas do discurso persiste: indicar pistas, avaliar silêncios, verificar posicionamentos políticos nas aparentes máscaras de neutralidade que integram as narrativas contemporâneas da cultura capitalista.

Fontes

- Alunos permanecem em escolas estaduais de São Paulo em protesto contra reorganização. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/alunos-permanecem-em-escolas-estaduais-de-sao-paulo-em-protesto-contr-reorganizacao/4660866/>. Acesso em 26 fev. 2016.
- Estudantes bloqueiam faixas da Av. Paulista em protesto contra reforma. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/estudantes-bloqueiam-faixas-da-av-paulista-em-protesto-contr-reforma.html>. Acesso em 26 fev. 2016.
- MACIEL, C. Estudantes ocupam mais de 100 escolas paulistas em protesto contra reforma. In: *UOL Educação*. [Fonte: Agência Brasil]. 23.nov.2015. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/23/estudantes-ocupam-mais-de-100-escolas-paulistas-em-protesto-contr-reforma.htm>. Acesso em: 27.fev.2016.
- PONTES, F. STF suspende lei que instituiu o programa Escola Livre em Alagoas. In: *Agência Brasil*, 22.mar.2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-03/stf-suspende-lei-que-instituiu-o-programa-escola-livre-em-alagoas>. Acesso em 20.ago.2017.

Referências

- AMARAL, L. *Jornalismo: matéria de primeira página*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- BACCEGA, M. A. A construção do “real” e do “ficcional”. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 119-139.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELTRÃO, L. *Teoria e prática do jornalismo*. Adamantina: FAI/Cátedra Unesco Metodista de Comunicação para o Desenvolvimento Regional/Ed. Omnia, 2006.
- BOBBIO, N. et al. Verbete Opinião Pública. In: BOBBIO, N. et al. *Dicionário de Política*, vol 2 (L-Z). 5. ed. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. p. 842-845.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____. A opinião pública não existe. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 173-182.
- CARNEIRO, H. S. Rebeliões e Ocupações de 2011. In: HARVEY, D. et al. *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012. p. 7-14.
- CHARADEAU, P. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ERBOLATO, M. *Técnicas de codificação em jornalismo*. São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, J. L. Organização linguística do discurso: Enunciação e comunicação. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 45-78.
- GAIA, R. V. *A política na mídia e a mídia política*. Maceió: Edufal, 2011.
- GREGOLIN, M. do R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 47-58.
- HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.
- KRIEG-PLANQUE, A. *A noção de “fórmula” em Análise do Discurso: Quadro teórico e metodológico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MAGALHÃES, B. Discurso, Opressão/Resistência. In: SOARES, A.S.F et al. (Org.). *Discurso, Discurso, Resistência e...* Cascavel: EDUNIOESTE, 2015. p. 73-86.
- MARQUES DE MELO, J. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MORAES, D. Máquinas discursivas midiáticas e resistências possíveis. In: SOARES, A.S.F et al. (Org.). *Discurso, Discurso, Resistência e...* Cascavel: EDUNIOESTE, 2015. p. 87-93.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v.2. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. de. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-54.

- ORLANDI, E.P. Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, p. 9-26, 1984. (Série Estudos, 10).
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.
- PIMENTEL, M. *Política e mídia em discurso: análise de manchetes de jornal da Assembleia Legislativa de Alagoas*. Maceió: Edufal, 2015.
- SILVA, S. D. Discurso, resistência e escrita: por uma análise discursiva dos espaços para os sujeitos na mídia. In: SOARES, A.S.F et al. (Org.). *Discurso, Discurso, Resistência e...* Cascavel: EDUNIOESTE, 2015. p. 207-227.
- THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VANOYNE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ZIZEK, S. O violento silêncio de um novo começo. In: HARVEY, D. et al. *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012. p. 15-25.

Os trabalhos publicados neste segundo volume, revelam a pluralidade epistemológica das abordagens teórico-metodológicas e proporcionam ao leitor uma gama de perspectivas originais que instigam e conclamam o debate sobre discurso e argumentação, revelando as fotografias interdisciplinares atualmente em curso no Brasil. Os textos reunidos exploram os fenômenos argumentativos a partir de diferentes perspectivas teóricas, revelando um quadro múltiplo de propostas para a interface entre discurso e argumentação.

