

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 53, n. 2

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (SÃO PAULO, 1978)

GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, sala D.3.15

CEP 13083-859 – Campinas – SP – Brasil

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>

estudoslinguisticos@gel.org.br

Diretoria do GEL (Gestão USP - 2023-2025)

(Presidente) Livia Oushiro

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Vice-Presidente) Dayane Celestino de Almeida

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Secretária) Erica Luciene Alves de Lima

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Tesoureira) Thiago Oliveira da Motta Sampaio

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Editor responsável

Prof. Dr. Marcelo Módolo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Comissão editorial

Profa. Dra. Claudia Zavaglia, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
São Carlos, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo (USP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Conselho editorial

Prof. Dr. Bertrand Daunay, Universidade de Lille, Lille, França

Prof. Dr. Eric Laporte, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, Champs-sur-Marne, França

Prof. Dr. Frantome Bezerra Pacheco, Universidade Federal do Amazonas (UFAM),
Manaus, Amazonas, Brasil (*in memorian*)

Profa. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH), Madrid, Espanha

Profa. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha

Profa. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),
Porto Velho, Rondônia, Brasil

Profa. Dra. Luisa A. Messina Fajardo, Università di Roma Tre, Roma, Itália

Prof. Dr. Marcos Lopes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, Distrito Federal, Brasil

Profa. Dra. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Jönköping, Sweden

Prof. Dr. Roberto Francavilla, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália

Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Profa. Dra. Sabela Fernández-Silva, Universidad Católica de Valparaíso (UCV),
Valparaíso, Chile

Prof. Dr. Salvio Martín Menéndez, Universidad de Buenos Aires (UBA),
Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Sirio Possenti, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Tânia Romero, Universidade Federal de Lavras (UFLA),
Lavras, Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Auxiliar editorial

Milton Bortoleto, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação

Letraria | www.letraria.net

Catalogação na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8^a/5447)

Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978). – v.1, n.1 (1978-). – São José do Rio Preto, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

Publicada no formato em CD-ROM dos volumes 30 ao 35 (2001 a 2006).

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>

1. Estudos linguísticos – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	204
Marcelo Módolo	
<i>Nominata de pareceristas</i>	207
<i>Uma proposta metodológica para analisar enunciados aderentes</i>	225
Tamires Dártora	
<i>Educação e colaboração online: percursos na formação docente em Letras</i>	242
Daniela Nogueira de Moraes Garcia	
<i>Modalidade e Funcionalismo: uma investigação dos verbos modais permitir e necesitar em obras de autoajuda em espanhol</i>	262
Sandra Denise Gasparini-Bastos	
Amanda Tremura da Silva	
<i>Cadeias de Gênero: desafios da constituição de uma tipologia adequada</i>	281
Sergio Mikio Kobayashi	
<i>The verbal realizations of the perfect aspect in Canadian English</i>	300
Thais Lima Lopes	
Adriana Leitão Martins	
<i>Narrativa, política e dissenso: uma análise discursiva de interações televisivas com candidatos à Presidência da República Brasileira em 2022</i>	321
Fábio Fernando Lima	
<i>Ethos discursivo sobre educação financeira: uma análise discursiva de duas newsletters da empresa “Me Poupe!”</i>	342
Érika de Moraes	

<i>Uma discussão sobre materiais didáticos em português para escolas indígenas</i>	362
Lígia Egídia Moscardini	
Cristina Martins Fargetti	
<i>O discurso da diversidade/universalidade em documentos de políticas</i>	386
<i>públicas de educação: a língua de algodão</i>	
Luciana Nogueira	
Juciele Pereira Dias	

Do texto à sociedade: caminhos atuais dos estudos linguísticos

É com satisfação que apresento os nove artigos que compõem o volume 53, número 2, da revista *Estudos Linguísticos*, do GEL, edição de agosto de 2024. Essa coletânea oferece uma contribuição significativa ao campo da análise do discurso, da educação, do funcionalismo, da sociolinguística e da semântica, explorando uma rica diversidade de temas que dialogam diretamente com questões contemporâneas e pertinentes à área de estudos da linguagem.

No texto “Uma proposta metodológica para analisar enunciados aderentes”, Tamires Dártora discute o conceito de enunciados aderentes, desenvolvido por Dominique Maingueneau, e propõe uma metodologia sistemática para sua análise. Fundamentado em dimensões como contiguidade material e dupla sustentação ideológica, o estudo utiliza como exemplo a sacola de um supermercado para ilustrar a aplicação da metodologia, articulando o conceito à noção de “meio infiel” da Ergologia para explorar interações em ambientes de trabalho.

Daniela Nogueira de Moraes Garcia, em “Educação e colaboração *online*: percursos na formação docente em Letras”, aborda a colaboração *online* como ferramenta essencial para a formação de professores pré-serviço no contexto pós-pandêmico. Por meio de um estudo de caso qualitativo sobre um projeto de telecolaboração em um curso de Letras, o artigo demonstra que a integração de ambientes de interação, autoavaliação e reflexão é fundamental para modificar concepções e fortalecer a futura prática docente.

Em “Modalidade e Funcionalismo: uma investigação dos verbos modais *permitir* e *necesitar* em obras de autoajuda em espanhol”, Sandra Denise Gasparini-Bastos e Amanda Tremura da Silva investigam os valores semânticos dos verbos modais *permitir* e *necesitar*. Com base na teoria funcionalista de Hengeveld e em um *corpus* de obras de autoajuda em espanhol, o trabalho analisa como a orientação modal e os traços semânticos do sujeito contribuem para a expressão de diferentes valores, como o deôntico, o facultativo e o volitivo.

Dando continuidade, Sergio Mikio Kobayashi, em “Cadeias de Gênero: desafios da constituição de uma tipologia adequada”, promove uma reflexão teórica sobre os desafios de analisar gêneros em cadeia. O autor percorre um caminho que vai das noções do Círculo de Bakhtin às Práticas Discursivas da Análise Crítica do Discurso, dialogando com os conceitos de Cadeias de Gêneros de Fairclough e Swales. O estudo conclui que a

delimitação das Cadeias de Gênero é um processo metodológico fundamental para o analista do discurso.

No artigo "The verbal realizations of the perfect aspect in Canadian English", Thais Lima Lopes e Adriana Leitão Martins investigam as realizações morfológicas do aspecto *perfect* (universal e existencial) no inglês canadense. Por meio de um estudo experimental, as autoras demonstram que, além do *Present Perfect*, outras formas morfológicas são utilizadas para expressar esse aspecto e que essas formas variam conforme o tipo de *perfect*, apoiando a hipótese de uma projeção sintática distinta para cada um.

Já Fábio Fernando Lima, em "Narrativa, política e dissenso: uma análise discursiva de interações televisivas com candidatos à Presidência da República Brasileira em 2022", analisa o uso de narrativas em situações de embate político. Focando em entrevistas e debates com os candidatos Lula e Jair Bolsonaro, o autor mostra como "narrativas breves" foram empregadas para apoiar argumentos, apresentar feitos positivos e, simultaneamente, desviar de temas sensíveis, revelando o papel da narrativa na pavimentação dos duelos discursivos.

Em "Ethos discursivo sobre educação financeira: uma análise discursiva de duas newsletters da empresa 'Me Poupe!", Érika de Moraes analisa as estratégias de composição do *ethos* discursivo da empresa. A pesquisa explora como são construídas cenografias em *newsletters* e vídeos que legitimam a ideologia capitalista, investigando as estratégias que naturalizam esses discursos e estabelecem uma *persona* para a empresa.

Lígia Egídia Moscardini e Cristina Martins Fargetti, em "Uma discussão sobre materiais didáticos em português para escolas indígenas", analisam três livros-base para a alfabetização em língua portuguesa em comunidades indígenas. Utilizando uma metodologia comparativa, o trabalho avalia a adequação desses materiais em relação ao Referencial Curricular Nacional, às teorias linguísticas e à realidade cultural, concluindo que um dos livros se mostra mais adequado e com potencial para servir de referência futura.

Encerrando a coletânea, Luciana Nogueira e Juciele Pereira Dias, em "O discurso da diversidade/universalidade em documentos de políticas públicas de educação: a língua de algodão", analisam como o discurso da diversidade está presente em documentos que embasam políticas públicas. Com foco na Declaração da UNESCO, o artigo investiga como os efeitos de sentido de documentos internacionais podem redefinir a diversidade nas políticas nacionais, problematizando as contradições da "língua de algodão" como um discurso de poder consensual.

Esses trabalhos, organizados pelo sobrenome do autor (ou do primeiro autor), celebram a riqueza e a profundidade das pesquisas em linguística. Ao reunir-se uma coleção refinada de artigos, esse número explora temas essenciais e contemporâneos que dialogam diretamente com os interesses do campo acadêmico. Sob uma curadoria criteriosa dos pareceristas e do corpo editorial, cada estudo transcende abordagens convencionais, a fim de revelar nuances que entrelaçam tradição e inovação.

Mais uma vez, manifesto minha gratidão à equipe da Letraria e a todos os colaboradores dedicados, com um agradecimento especial a Milton Bortoleto pelo valioso suporte editorial, aos autores e aos pareceristas, cujo empenho e comprometimento garantem a continuidade deste projeto científico, mesmo em tempos desafiadores. Que esta edição proporcione uma experiência enriquecedora a todos os leitores!

Com este número, encerro meu ciclo editorial à frente da *Estudos Linguísticos* e expresso meus votos de pleno êxito à nova editora, professora Dayane Celestino de Almeida, na condução da revista.

Com apreço, Marcelo Módolo,
Editor (revista *Estudos Linguísticos*, do GEL)

Nominata de pareceristas

Adail Ubirajara Sobral

Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Adriana Marcon

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Adriana Leitão Martins

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Alessandra Regina Guerra

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

Alessandro Boechat de Medeiros

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Alessandro Jocelito Beccari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Alex Mazzanti Jr.

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Alexandre Marcelo Bueno

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Alfredo Vital Oliveira

Sem vínculo institucional

Aline Ponciano dos Santos Silvestre

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Aline Suelen Santos Sabatini

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Ana Beatriz Maia Barissa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Pais

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Martins da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Cristina Carmelino

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Ana Lívia Agostinho

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Ana Paula Scher

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

André Matumoto

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

André Xavier

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

André Luis Antonelli

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Angel H. Corbera Mori

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Angela Maria Hoffmann Walesko

Sem vínculo institucional

Angela Rita Christofolo de Mello

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Anna Flora Brunelli

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Antón Castro Míguez

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Antonio Almir Silva Gomes

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Antonio Carlos Silva de Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ariel Novodvorski

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Aroldo Leal de Andrade

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Artarxerxes Tiago Tácito Modesto

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Cubatão, São Paulo, Brasil

Atílio Butturi Junior

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Beatriz Daruj Gil

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Beatriz Curti-Contessoto

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Benivaldo José de Araújo Júnior

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Bianca Franchini da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Brandon Santana

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil

Bruno Cavalcanti Lima

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Bruno Oliveira Maroneze

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Carolina Lindenberg Lemos

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Caroline Carnielli Biazolli

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Caroline Pereira de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Celso Fernando Rocha

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

César Nardelli Cambraia

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Cilaine Alves Cunha

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Cíntia da Costa Alcântara

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Clóvis Luiz Alonso Júnior

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Cristiane Lazzarotto-Volcao

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Cristiane Carneiro Capristano

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Danielly Vieira Inô Espíndula

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil

Daniervelin Renata Marques Pereira

Sem vínculo institucional

Dantielli Assumpção Garcia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil

David Paul Gerards

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Renânia-Palatinado, Alemanha

Debora Helen de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Deize Crespim Pereira

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Denise Akemi Hibarino

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Dennis da Silva Castanheira

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Diego Barbosa da Silva

Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Dirce Charara Monteiro

Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil

Drielle Caroline Izaias Juvino Souza

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Salto, São Paulo, Brasil

Edson Rosa Francisco de Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Eduardo Ferreira dos Santos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Eliane Soares de Lima

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Elisa Battisti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Elisabetta Santoro

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Elizabete Aparecida Marques

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Emerson de Pietri

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Erica Reviglio Illovitz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Ernani Terra

Sem vínculo institucional

Eugenio Vinci de Moraes

Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil

Fabiana Cristina Komesu

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Fabiano Silvestre Ramos

Universidade Federal de Goiás (UFG), Jataí, Goiás, Brasil

Fabricio Paiva Mota

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Felipe Santos dos Reis

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil

Fernanda Moraes D Olivo

Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Fernanda Victória Cruz Adegas

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Filipe Mantovani Ferreira

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Salto, São Paulo, Brasil

Flavia Bezera de Menezes Hirata-Vale

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Flavia Danielle Sordi Silva Miranda

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Flaviane Romani Fernandes Svartman

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Gabriele Bastos Pecuch

Sem vínculo institucional

Geovana Soncin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Geraldo Vicente Martins

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Gilberto Figueiredo Martins

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Giovane Fernandes Oliveira

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Gisela Sequini Favaro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Graça Rio-Torto

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Graziele Altino Frangiotti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Guilherme Fromm

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Hélcio Batista Pereira

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Ieda Maria Alves

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ivo Costa Rosario

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Jackson Wilke da Cruz Souza

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Varginha, Minas Gerais, Brasil

Janayna Carvalho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Jarbas Vargas Nascimento

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Joachim Steffen

Universität Augsburg, Augsburgo, Baviera, Alemanha

João Carlos Tavares da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

João Marcos Mateus Kogawa

Sem vínculo institucional

José Marcos Ernesto Santana de França

Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil

Juliano Desiderato Antonio

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Júlio Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Jussara Abraçado

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Karen Sampaio Braga Alonso

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Katia Emmerick Andrade

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil

Larissa Giacometti Paris

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Leandro Lima Ribeiro

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Leonardo Marcotulio

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Letícia Jovelina Storto

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

Lidia Lima da Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Lilian C. Pires

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Liliane Santos

Université de Lille, Lille, Altos da França, França

Livia Oushiro

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Livia Maria Falconi Pires

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Lou-Ann Kleppa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Lourenço Chacon

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil

Luanda Alvariza Gomes Ney

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Lucas da Silva

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Lucas Takeo Shimoda

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luciana Nogueira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luciane Sippert Lanzanova

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Luciane de Paula

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Luciani Ester Tenani

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Luís Henrique Serra

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Luiz Antonio da Silva

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luiz Carlos Souza Bezerra

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil

Luiz Fernando Ferreira

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Magda Wacemburg Pereira Lima Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil

Manoel Francisco Guaranya

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), São Paulo, São Paulo, Brasil

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Mara Silvia Jucá Acácio

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil

Marcelo Concário

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Bauru, São Paulo, Brasil

Marcelo Rocha Barros Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Márcia Cristina Romero Lopes

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Márcia de Souza Luz Freitas

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Marcos Cruz

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil

Marcos Lopes

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Marcos Bagno

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Marcos Rogério Martins Costas

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP), Mauá, São Paulo, Brasil

Maria Aparecida Torres Moraes

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Carlota Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Maria Clara Pivato Bajoli

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Maria de Fátima de Almeida Baia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Maria de Lurdes Zanolí

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria do Socorro Vieira Coelho

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil

Maria Filomena Gonçalves

Universidade de Évora, Évora, Portugal

Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Maria Lucia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Lúcia Leitão de Almeida

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marian Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Mariana Luz Pessoa de Barros

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Mariangela Rios de Oliveira

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Marilurdes Cruz Borges

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Marina Chiara Legroski

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Mario Luiz Frungillo

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Marisol B. C. Mello

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Marize Mattos Dall-Aglio Hattnher

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Marluza da Rosa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil

Mayumi Denise Senoi Ilari

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Michel Gustavo Fontes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Michelle Aparecida Pereira Lopes

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

Michelle Machado de Oliveira Vilarinho

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Miriam Bauab Puzzo

Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, São Paulo, Brasil

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Monica Panigassi Vicentini

Stony Brook University, Stony Brook, Nova York, Estados Unidos

Myllena Nascimento

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Nadja Paulino Pessoa Prata

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Naiá Sadi Câmara

Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Nara Caetano Rodrigues

Sem vínculo institucional

Natália Cristine Prado

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Nathalia Mitsunari

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Nathan Bastos de Souza

Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil

Noêmia Maria Souza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Paula Martins de Souza

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Paula Tavares Pinto

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Paulo Ramos

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Paulo Chagas de Souza

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Paulo Jeferson Pilar Araújo

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Poliana Sabina Quintiliano Silvesso

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Priscila Marques Tonelli

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Priscilla Mouta Marques

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Rafael Prearo Lima

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Bragança Paulista, São Paulo, Brasil

Rafael Vetromille-Castro

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Rafael Marcurio da Col

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína, Tocantins, Brasil

Rafael Dias Minussi

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Raquel Meister Ko Freitag

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Regina Lúcia de Faria

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

Renan Salmistraro

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Renata Palumbo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Renata Coelho Marchezan

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Renata Regina Passetti

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Renato Miguel Basso

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Ricardo Cavaliere

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Roberto Gomes Camacho

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Roberto Leiser Baronas

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Rodrigo Esteves de Lima Lopes

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Rodrigo Lazaresko Madrid

Instituto Federal da Bahia (IFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Rogério Vicente Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Romário Duarte Sanches

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Ronaldo de Oliveira Batista

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie), São Paulo, São Paulo, Brasil

Rosa Yokota

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosane de Sá Amado

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ruth de Oliveira

University of Cape Town (UCT), Cidade do Cabo, Cabo Ocidental, África do Sul

Samuel Ponsoni

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

Sandra Mina Takakura

Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil

Sandro Braga

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Sebastião Elias Milani

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Selma Ferreira de Oliveira Ribeiro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), Franca, São Paulo, Brasil

Sheila Vieira de Camargo Grillo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Siderlene Muniz-Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Simone de Campos Reis

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Simone Azevedo Floripi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Sirio Possenti

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Susie Midori dos Santos Sato Santana

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Suzana Ferreira Paulino

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Taíse Simioni

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil

Talita Serpa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Tamires Dártora

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Tatiana Keller

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Thais Holanda de Abreu-Zorzi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Thaisa Pinheiro Carvalho

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Thalita Souza-Cruz

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Theodoro C. Farhat

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Thiago Jorge Ferreira Santos

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Thiago Moreira Correa

Sem vínculo institucional

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil

Thiago Oliveira da Motta Sampaio

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Vagner Camilo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Valdilena Rammé

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Vanessa Hagemeyer Burgo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Vera Pacheco

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Vinícius Gonçalves dos Santos

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Violeta Virginia Rodrigues

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Vitoria Ferreira Doretto

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Vivian Orsi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Waldemar Ferreira Netto

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Wendel Silva dos Santos

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Uma proposta metodológica para analisar enunciados aderentes

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3682>

Tamires Dártora¹

Resumo

O presente artigo discute o conceito de enunciados aderentes, conforme desenvolvido por Dominique Maingueneau, e propõe uma metodologia sistemática para sua análise, considerando as especificidades que os diferenciam de outras manifestações discursivas. Fundamentado nas dimensões de contiguidade material, atribuição material e semântica e dupla sustentação ideológica e institucional, o estudo investiga as condições que configuram os enunciados aderentes como elementos discursivos inseparáveis de seus suportes materiais. Apresentamos como estudo de caso a sacola de um supermercado de médio porte, o supermercado Federzoni, ilustrando a aplicação da metodologia proposta e demonstrando como o enunciado transforma o estatuto do objeto ao qual está vinculado. O artigo também articula o conceito à noção de “meio infiel”, explorando os desafios e as variabilidades dos ambientes laborais. Propomos que o conceito de enunciados aderentes seja mobilizado em pesquisas sobre o trabalho, ampliando sua relevância para a compreensão das interações entre discurso, materialidade e práticas institucionais.

Palavras-chave: Enunciados aderentes; Discurso e materialidade; Meio infiel; Dominique Maingueneau; Ergologia.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil; tamiresdartora@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0005-8407-0907>

A methodological proposal for analyzing adherent statements

Abstract

This article examines the concept of adherent utterances, as developed by Dominique Maingueneau, and proposes a systematic methodology for their analysis, addressing the specificities that set them apart from other discursive manifestations. Drawing on the dimensions of material contiguity, material and semantic attribution, and dual ideological and institutional support, the study investigates the conditions that configure adherent utterances as discursive elements inseparable from their material supports. The Federzoni supermarket bag serves as a case study, illustrating the application of the proposed methodology and demonstrating how the utterance transforms the status of the object to which it is linked. The article also connects the concept to the notion of the “unfaithful environment,” exploring the challenges and variability present in workplace settings. We propose employing the concept of adherent utterances in labor studies to deepen the understanding of interactions between discourse, materiality, and institutional practices.

Keywords: Adherent utterances; Discourse and materiality; Dominique Maingueneau; Ergology.

Introdução

O campo da Análise do Discurso tem expandido suas possibilidades analíticas ao explorar manifestações que, por vezes, desafiam as metodologias tradicionais. Principalmente em seu livro *Enunciados aderentes* (2022), mas também em trabalhos recentes, como o artigo “Os enunciados aderentes”, publicado na revista *DELTA* (2021), e na palestra “Enunciados aderentes e enunciados invisíveis”, apresentada na PUC-SP em 2023, Dominique Maingueneau tem desenvolvido uma proposta inovadora e em constante construção, que convida os analistas a se atentarem às formas discursivas inscritas em objetos do cotidiano.

Segundo o autor, em nosso atual sistema de capitalismo tardio, a vasta coleção de mercadorias que outrora fascinou Karl Marx deixou de ser o único espetáculo. Hoje, essas mercadorias coexistem com uma infinidade de enunciados que as cercam, se inscrevem em seus entornos ou se sobreponhem a elas, estendendo-se ainda aos corpos humanos, como em tatuagens, e às roupas que vestimos. São esses “detalhes” discursivos, paradoxalmente discretos e invasivos, que têm atraído a atenção do autor e norteado suas reflexões sobre os enunciados aderentes. Sua proposta amplia as possibilidades analíticas da Análise do Discurso ao integrar esses elementos – muitas vezes imperceptíveis – em problemáticas discursivas mais amplas. “Prestar atenção ao

que frequentemente se classifica como 'detalhes' é, de fato, uma das condições para desenvolver a verdadeira análise do discurso, na qual esses 'detalhes' são integrados a uma problemática que lhes dá sentido" (Maingueneau, 2022, p. 9).

O presente artigo visa operacionalizar esse conceito recente, oferecendo um percurso metodológico baseado nas características estipuladas pelo autor para um enunciado ser considerado aderente. Para isso, propomos uma análise que combina teoria e prática, utilizando exemplos variados que ilustram cada uma das características definidoras do conceito. Além disso, nas considerações finais, sugerimos uma articulação do conceito de enunciados aderentes com o "meio infiel", conforme proposto pela Ergologia, filosofia sobre a atividade de trabalho, destacando como esses enunciados podem ser uma ferramenta valiosa para estudar ambientes laborais. Nossa análise parte de um exemplo específico, o enunciado inscrito em uma sacola de supermercado, e o coloca em diálogo com outras manifestações discursivas contemporâneas, demonstrando que mesmo aquilo que parecer trivial pode revelar dinâmicas complexas entre discurso, ideologia e materialidade.

O conceito de enunciados aderentes

A proposta de Dominique Maingueneau para os enunciados aderentes se destaca por oferecer um olhar ampliado sobre formas discursivas que, embora muitas vezes invisíveis ou negligenciadas, carregam significados fundamentais na relação entre texto, suporte e contexto. "Os analistas do discurso, até o momento, manifestaram pouco interesse por esse tipo de enunciado. Os trabalhos existentes não recaem sobre os enunciados aderentes em geral, mas sobre conjuntos de dados que permitem propor questões de ordem teórica" (Maingueneau, 2022, p. 8).

Antes de explorarmos a definição do conceito, é relevante mencionar o trabalho de Sírio Possenti, que se aproxima da proposta de Maingueneau ao analisar manifestações discursivas inscritas em objetos cotidianos, como embalagens de produtos. Possenti (2009) reflete sobre o que chama de "textos de embalagens", observando os enunciados inscritos em itens como pacotes de *cookies* e bebidas de soja. Sua análise privilegia uma perspectiva particular, focada no tipo de textualidade que esses enunciados implicam. O autor identifica que se trata de uma textualidade "heterogênea", composta por mosaicos de sequências verbais de naturezas diversas que não são unificadas por uma fonte de enunciação única, mas que, ainda assim, formam uma unidade imposta pela partilha de um mesmo suporte. Esses textos desafiadores não se limitam aos significados associados à marca ou ao *slogan*, como habitualmente as pesquisas dos linguistas se centram, mas dialogam com as características materiais dos objetos e com a forma como esses detalhes contribuem para a construção de sentidos.

A partir desse ponto de interseção, Maingueneau avança ao propor o conceito de enunciados aderentes, destacando que esses textos não existem de forma autônoma, mas como parte de uma unidade inseparável com seus suportes materiais. Esses enunciados se constituem como unidades infratextuais, cuja significação depende integralmente de sua relação com o objeto físico em que estão inscritos. Com base nessa reflexão, define os enunciados aderentes da seguinte forma:

Os enunciados aderentes podem ser sumariamente caracterizados como enunciados escritos, contíguos a um suporte não verbal, ao qual estão integrados. Esse suporte é mais comumente um objeto (uma mesa, uma embalagem de queijo, uma camiseta...), mas pode ser também um ser humano, um animal, um lugar, uma sala, uma rua, até mesmo o todo de uma paisagem (Maingueneau, 2022, p. 15).

Dessa forma, o conceito de enunciados aderentes refere-se à maneira como certos elementos discursivos se associam intrinsecamente a objetos ou superfícies, estabelecendo uma relação simbiótica entre o discurso e seu suporte, frequentemente material. Esses enunciados não existem de forma autônoma; estão diretamente vinculados a um suporte não verbal, formando uma unidade indissociável de seu contexto físico. Por esse motivo, argumenta que as metodologias tradicionais da Análise do Discurso nem sempre são suficientes para abranger a complexidade dessas manifestações. Isso ocorre porque a análise dos enunciados aderentes exige, além de uma abordagem linguística e discursiva, a consideração da relação entre forma e conteúdo, bem como aspectos como contiguidade com o suporte, visibilidade, tamanho, forma e cor.

Para que um enunciado seja considerado aderente, Maingueneau identifica algumas condições de existência fundamentais, que delimitam sua definição e orientam sua operacionalização analítica. No presente trabalho, essas condições serão examinadas com o objetivo de propor um percurso metodológico capaz de compreender e explorar o conceito de enunciados aderentes em diferentes contextos discursivos.

Condições de existência de um enunciado aderente

Seguindo a proposta de Maingueneau, os enunciados aderentes devem ser vistos como participantes de dois espaços distintos simultaneamente: um imediato, que envolve a relação do texto com seu suporte e o ambiente no qual ele está inserido, e um aberto, que considera tanto a afiliação institucional quanto a ideológica. “De um lado, os enunciados aderentes se sustentam em um interdiscurso de contornos indeterminados e em permanente evolução; de outro, eles ligam seus suportes a uma rede de instituições mais ou menos vasta e mais ou menos densa” (Maingueneau, 2022, p. 47).

Com base nessas considerações, propomos que a análise de um enunciado aderente seja estruturada em etapas metodológicas que correspondem a essas dimensões. Para determinar se um enunciado pode ser classificado como aderente, iniciamos a análise pelo espaço imediato, que envolve aspectos como a contiguidade material e a atribuição material e semântica entre o enunciado e seu suporte. Em seguida, avançamos para o espaço aberto, que examina as relações ideológicas e institucionais que sustentam o enunciado.

Espaço imediato – contiguidade material

A primeira característica de um enunciado aderente descrita por Maingueneau, e que tomaremos como o primeiro passo metodológico para sua análise, é a contiguidade material. O autor distingue entre um enunciado estar “em um suporte” e “contíguo a um suporte”, explicando que há diferenças significativas nesses casos, as quais implicam em graus variados de aderência. O simples fato de um enunciado estar “em um suporte”, como no caso de um anúncio fixado em um poste, não é suficiente para qualificá-lo como aderente. Isso porque tal enunciado poderia estar em qualquer outro lugar na paisagem urbana sem alterar sua função ou significado.

Para que haja uma relação de aderência, é necessário que o enunciado esteja vinculado ao suporte de maneira específica e significativa, estabelecendo uma conexão que transcenda a mera proximidade física. O autor identifica três formas principais pelas quais a contiguidade material pode se manifestar:

1. Fixado em seu suporte: esse tipo de relação ocorre quando o enunciado está diretamente inscrito no suporte, formando uma unidade inseparável com ele. Um exemplo claro são as inscrições encontradas em embalagens de produtos, como o nome da marca, *slogans* ou informações adicionais impressas diretamente sobre o material da embalagem. Essa fixação não é apenas física; ela estabelece um vínculo que torna o enunciado parte integral do objeto.
2. Fixado em um objeto mediador próximo ao suporte: esse tipo de relação ocorre quando o enunciado não está diretamente inscrito no suporte principal, mas sim associado a um objeto próximo que funciona como mediador. Esse objeto oferece informações adicionais ou complementares ao suporte principal, criando uma interação discursiva entre ambos. Um exemplo típico são placas explicativas ao lado de obras de arte em museus, que contextualizam e ampliam a compreensão do objeto exposto.
3. Englobado por seu suporte: esse tipo de relação ocorre quando o enunciado se torna uma parte indissociável do ambiente em que está inserido. Um exemplo é o de placas de ruas, que contêm nomes ou informações específicas diretamente relacionadas

ao espaço urbano em que estão localizadas. Essas placas são mais do que um elemento físico: elas se tornam uma referência integrada ao ambiente, orientando os transeuntes e marcando simbolicamente a identidade do local.

Essa categorização demonstra que a contiguidade material vai além de uma simples relação espacial; ela reflete uma interação significativa entre o enunciado e o suporte, que contribui para a construção de sentido e para a configuração do enunciado como aderente. Analisar primeiramente o tipo de contiguidade material que o enunciado estabelece com seu suporte é fundamental, pois essa relação inicial define os limites e as possibilidades de interação entre o texto e o objeto, fornecendo a base para compreender como os elementos discursivos e materiais se articulam para constituir o enunciado aderente.

Espaço imediato – atribuição material e semântica

A contiguidade material entre um enunciado e seu suporte, embora essencial, não é suficiente para caracterizar um enunciado aderente. É necessário que exista uma relação de atribuição que vá além da simples associação física; o enunciado precisa ter sido concebido especificamente para aquele suporte. Por exemplo, retomando o caso de um cartaz em um poste, ele não pode ser considerado um enunciado aderente se pudesse estar em qualquer outro lugar da paisagem urbana sem alterar sua função ou significado.

Essa relação de atribuição possui um caráter duplo: material e semântico. Um enunciado é considerado aderente quando suas características físicas (cor, tamanho, forma) são adaptadas ao suporte e quando o conteúdo textual estabelece uma relação direta com o suporte. Nesse sentido, o que está escrito no enunciado deve dizer respeito ao suporte em que está inscrito, reforçando a ligação entre ambos.

Para analisar as relações de atribuição material, Maingueneau sugere a adoção de uma “perspectiva gestaltista”, que considera os enunciados aderentes como objetos estruturados, integrando aspectos como figura e fundo. Isso implica que, além das análises linguísticas e discursivas, é necessário examinar os elementos semióticos que contribuem para a formação de uma unidade visual e discursiva, incluindo cores, tamanhos e hierarquia entre os elementos constituintes do objeto. Como observa: “Sem dúvida, para serem legíveis, esses enunciados aderentes devem constituir uma figura que se destaca contra um fundo, mas eles são integrados a um objeto esteticamente coerente” (Maingueneau, 2022, p. 49).

Um exemplo da análise de contiguidade material é a embalagem do produto Chamallows, da marca Haribo.

Figura 1. Embalagem do produto “Chamallows”



Fonte: Maingueneau (2022, p. 95)

O autor demonstra em sua análise (Maingueneau, 2022, p. 95-96) como os elementos textuais e visuais da embalagem são organizados para criar uma unidade estética coerente entre o enunciado e seu suporte. Nesse caso, as cores, formas, tamanhos e hierarquias dos elementos desempenham um papel essencial na construção da relação de aderência. Destaca, por exemplo, o *slogan* “Haribo, é bela a vida para os grandes e os pequenos”, que aparece em posição de destaque na parte superior da face frontal, utilizando letras coloridas e chamativas que se integram ao *design* geral da embalagem. Para o autor, essa escolha evidencia a relação figura-fundo, em que os elementos visuais (figura) se destacam contra um fundo de cores vibrantes, garantindo a legibilidade do enunciado e sua associação ao suporte. Além disso, o autor observa que a continuidade entre as faixas coloridas que percorrem as diferentes faces da embalagem reforça a identidade visual do produto, estabelecendo uma conexão material que integra os elementos visuais e textuais. Dessa maneira, o autor aponta a importância da atribuição material na caracterização de um enunciado aderente, evidenciando como essa relação vai além do conteúdo textual, envolvendo uma interação semiótica e material que legitima o enunciado como parte inseparável de seu suporte.

Além da atribuição material, a atribuição semântica desempenha um papel crucial. O que o enunciado expressa deve estar em uma relação direta de adesão com o suporte. Essa dimensão envolve a adequação do conteúdo textual ao contexto material em que se encontra, fortalecendo o vínculo entre o enunciado e seu suporte.

No caso do produto apresentado na Figura 1, Maingueneau analisa, por exemplo, a polissemia do adjetivo “bom”, que, nos *marshmallows* Haribo, assume sentidos múltiplos: “sadio”, “agradável” e “útil” (Maingueneau, 2022, p. 98-99). Essa polissemia permite que o termo dialogue com diferentes camadas de interpretação, atribuindo ao produto qualidades que abrangem tanto aspectos de saúde quanto de prazer e funcionalidade. O “bom” como sadio evoca associações com nutrição ou bem-estar; o “bom” como agradável relaciona-se com o prazer do consumo, e o “bom” como útil sugere praticidade ou adequação a momentos de partilha. O enunciado atua em sinergia com o suporte ao destacar essas qualidades no contexto visual e material dos *marshmallows*. Essa interação não é apenas decorativa; é essencial para que o texto e o suporte formem uma unidade discursiva inseparável. Fora desse contexto, como em um cartaz genérico, a multiplicidade de sentidos do adjetivo “bom” não teria a mesma ressonância simbólica. Na embalagem, entretanto, o enunciado interage com os elementos visuais, como cores vibrantes e transparência, criando uma relação simbiótica que exemplifica a atribuição semântica.

Por fim, o autor introduz a “tomada de posse” como uma dimensão relevante da atribuição. Um enunciado só se associa ao seu suporte porque uma entidade – seja um indivíduo, uma empresa, o Estado ou outra fonte – legitimou sua presença naquele local específico. No caso dos *marshmallows* Haribo, essa tomada de posse é evidente na confluência de forças institucionais: as informações nutricionais exigidas por regulamentações governamentais garantem que o produto seja seguro e adequado ao consumo, enquanto os elementos de *marketing* e identidade visual da marca projetam uma imagem lúdica e acessível associada à construção geral da marca Haribo. A embalagem materializa essas múltiplas tomadas de posse, consolidando o produto como um objeto regulamentado e legitimado, evidenciando como diferentes entidades constroem e reforçam o significado de um enunciado aderente em um contexto discursivo mais amplo.

Examinar a atribuição material e semântica se mostra, assim, essencial, pois essas dimensões revelam se e como o enunciado foi concebido especificamente para o suporte, estabelecendo os fundamentos para sua constituição enquanto enunciado aderente.

Espaço imediato – estabilidade e mudança de estatuto

Após constatadas as relações de contiguidade material e de atribuição material e semântica entre o enunciado e seu suporte, Maingueneau sugere que é igualmente importante refletir sobre a estabilidade dos enunciados aderentes e como ela influencia

as possibilidades de mudança de estatuto de um objeto. Frequentemente, um mesmo objeto pode apresentar diversos enunciados aderentes justapostos, correspondendo aos diferentes estatutos que ele ocupa ao longo do tempo ou em contextos distintos. Essa perspectiva amplia a análise ao considerar as mudanças de função e significado que o objeto vivencia ao longo de sua trajetória. Para além da materialidade, é necessário observar como o objeto se relaciona com diferentes práticas e contextos, revelando as camadas discursivas que emergem e se transformam em cada novo estatuto.

Maingueneau apresenta exemplos que ilustram como os enunciados aderentes podem ser transitórios devido à mudança de estatuto de seus suportes (Maingueneau, 2022, p. 26-27). O autor menciona que uma etiqueta de preço em um livro deixa de ser relevante quando o livro é comprado e deixa de ser mercadoria, pois o enunciado só faz sentido no contexto de venda. De modo semelhante, uma etiqueta em uma fruta está associada ao seu estatuto de mercadoria e desaparece quando a fruta é consumida ou descartada, levando o enunciado com ela. Além disso, Maingueneau destaca enunciados aderentes que precisam ser renovados periodicamente, como etiquetas em carros que indicam seguro válido ou nomes de locatários em caixas de correio. Essas trocas refletem a adaptação a novas necessidades ou exigências institucionais, evidenciando a dimensão temporal e funcional dos enunciados aderentes.

Dessa maneira, a transitoriedade desses enunciados demonstra que a relação de aderência vai além da materialidade. Ela está profundamente conectada ao contexto funcional e ao estatuto do suporte, que podem variar ao longo do tempo, revelando as dinâmicas discursivas e materiais que moldam o significado do objeto e de seus enunciados aderentes.

Espaço aberto – dupla sustentação

Para além do espaço imediato do enunciado aderente, que compreende o suporte e o ambiente no qual ele está inserido, é fundamental observar também o espaço aberto, que, segundo Maingueneau, envolve uma dupla sustentação. Essa dupla sustentação refere-se às condições indispensáveis para a constituição dos enunciados aderentes, relacionadas aos contornos do interdiscurso e à sua conexão com uma rede de instituições.

De acordo com o autor, um enunciado aderente necessariamente implica essa dupla sustentação:

Um enunciado aderente implica, além disso, uma dupla sustentação: ideológica e institucional. Uma sustentação ideológica, porque sua presença deve, de maneira mais ou menos imediata, ser legitimada por uma doxa, por sua vez nutrida por diversos discursos. Uma sustentação institucional também, porque cabe às

organizações decidir colocar enunciados aderentes nesse ou naquele suporte, concebê-los, fixá-los, administrá-los (Maingueneau, 2022, p. 43).

Essa perspectiva amplia o escopo da análise, considerando não apenas a relação entre o enunciado e seu suporte, mas também os contextos ideológicos e institucionais que legitimam sua existência. A sustentação ideológica abrange os discursos que alimentam uma doxa — um conjunto de crenças compartilhadas que justificam a presença do enunciado. Já a sustentação institucional remete ao papel das organizações em conceber, fixar e administrar os enunciados, assegurando sua inserção em determinados contextos e práticas sociais.

Para ilustrar como a dupla sustentação se manifesta, Maingueneau analisa o exemplo de bancos de madeira instalados no gramado de Reuilly, no Parque de Vincennes, em Paris. Esses bancos, feitos de troncos de árvores, trazem os nomes das espécies de madeira gravados de forma rústica.

Figura 2. Banco colocado no gramado de Reuilly



Fonte: Maingueneau (2022, p. 37)

A sustentação ideológica desses enunciados se conecta à doxa ecológica contemporânea, que promove a preservação ambiental e o contato com a natureza em oposição à industrialização. Os nomes gravados nos bancos visam destacar a origem natural e sustentável do material, reafirmando valores como o respeito ao meio ambiente e a valorização de práticas ecológicas. A escolha de inscrever os nomes das árvores de maneira deliberadamente rústica, rejeitando padrões industriais, reforça essa mensagem ao alinhar a aparência do banco com um *ethos* de autenticidade e respeito à natureza.

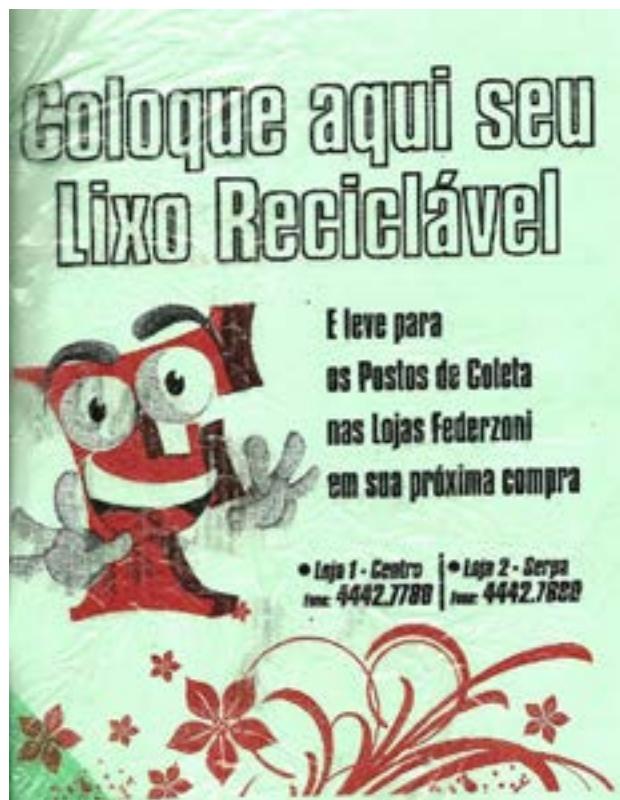
Já a sustentação institucional é visível no papel desempenhado pela Prefeitura de Paris, responsável pela administração do parque e pela instalação dos bancos. A decisão de criar e manter esses enunciados aderentes depende de um conjunto de organizações e agentes institucionais que legitimam sua presença. Isso envolve não apenas a concepção e fixação dos enunciados, mas também sua gestão contínua, que reflete o compromisso político e administrativo com a promoção de causas ambientais e educativas.

Esse exemplo demonstra como a análise da dupla sustentação ideológica e institucional permite compreender de forma mais ampla os contextos discursivos e sociais nos quais os enunciados aderentes se inserem. No caso dos bancos de madeira, a interação entre a doxa ecológica e a atuação institucional da Prefeitura transforma o objeto em uma manifestação discursiva que vai além de sua função utilitária, inserindo-o em uma rede de valores e práticas que reforçam sua relevância no espaço público.

Analizando um possível enunciado aderente – A sacola do supermercado Federzoni

Ao realizar uma pesquisa sobre a atividade de trabalho de operadores de caixa e empacotadores do supermercado Federzoni (Dártora, 2013), um estabelecimento de médio porte localizado na cidade de Caieiras – SP, nos deparamos com inscrições curiosas nas sacolas distribuídas pela empresa aos seus clientes. Anos mais tarde, ao entrarmos em contato com o conceito de enunciados aderentes, formulamos a hipótese de que essas inscrições poderiam preencher as condições necessárias para serem consideradas como tal. Assim, aplicamos a sequência metodológica apresentada neste artigo para analisar essas inscrições, buscando confirmar ou refutar nossa hipótese e ilustrar a operacionalização do conceito de enunciados aderentes em um exemplo prático.

Figura 3. Sacolas distribuídas aos clientes do supermercado Federzoni



Fonte: Acervo da pesquisadora

Seguindo as etapas metodológicas propostas, identificamos inicialmente a existência de contiguidade material do primeiro tipo, na qual o enunciado está fixado diretamente no suporte, a própria sacola. Essa característica implica que, ao levar a sacola para casa, o cliente também transporta a mensagem inscrita pela empresa, reforçando a inseparabilidade entre o objeto e o enunciado. A fixação direta no suporte transforma a sacola em um meio de comunicação contínuo, ampliando o alcance do discurso da empresa. Como as sacolas são frequentemente reutilizadas pelos consumidores para outros fins, o enunciado permanece em circulação mesmo após sua função primária de transporte de compras ter sido concluída, alcançando novos contextos domésticos e sociais.

Em seguida, analisando a atribuição material, podemos observar uma relação bem clara de atribuição material e semântica entre o enunciado e seu suporte. A atribuição material é evidenciada pelas cores vermelho, verde e preto, que remetem diretamente à identidade visual da empresa, estabelecendo uma conexão estética e institucional com o supermercado. Além disso, o logotipo da letra "F", estilizado como uma figura antropomorfizada, reforça essa relação ao personificar a marca no próprio suporte.

A interação entre esses elementos visuais e o fundo verde-claro da sacola cria uma hierarquia de figura e fundo, facilitando a leitura e destacando o enunciado “Coloque aqui seu lixo reciclável”.

Quanto à atribuição semântica, o uso do dêitico “aqui” na frase “Coloque aqui seu lixo reciclável” é particularmente significativo, pois conecta diretamente o conteúdo do enunciado ao suporte físico. Fora da sacola, essa expressão perderia seu significado, já que “aqui” se refere exclusivamente ao local específico da inscrição, estabelecendo uma relação intrínseca entre o texto e o objeto. Essa relação ilustra o que Maingueneau descreve como o “paradoxo constitutivo” do enunciado aderente: embora pareça um acréscimo ao suporte, o enunciado é parte essencial dele.

Nesse sentido, a sacola reflete o ato de tomada de posse, que envolve tanto a empresa quanto o contexto institucional. A inclusão do logotipo, das cores institucionais e de mensagens alinhadas com a responsabilidade ambiental demonstra que a empresa se apropriou do objeto para reforçar sua identidade e posicionamento ideológico.

Essa integração entre texto e suporte não apenas redefine o objeto, mas também eleva seu estatuto. A sacola deixa de ser vista apenas como um item prejudicial ao meio ambiente, utilizado para transportar compras, e se transforma em um vetor de responsabilidade ambiental, permitindo a reciclagem e reforçando a imagem de uma empresa comprometida com a sustentabilidade.

A sustentação institucional desse enunciado reforça a relação entre a sacola e o supermercado Federzoni, que utiliza elementos como o logotipo e as cores para consolidar sua imagem como uma empresa ambientalmente responsável. Como Maingueneau (2022, p. 38) destaca, as instituições constroem seu *ethos* por meio dos enunciados aderentes. No caso do supermercado Federzoni, sua comunicação externa reflete um esforço para construir uma imagem de cuidado com o meio ambiente, mesmo diante de desafios como a regulamentação das sacolas plásticas.

A sustentação ideológica também desempenha um papel crucial, ao mobilizar a doxa que valoriza a preservação ambiental. Durante o período em que o enunciado foi inscrito nas sacolas, o contexto da “polêmica das sacolas plásticas” era central. A Lei nº 4.545/2012, que obrigou a retomada do fornecimento de sacolas plásticas em Caieiras, confrontou diretamente o discurso ambiental previamente adotado pela empresa. Para manter a coerência de sua imagem, o supermercado inscreveu o enunciado “Coloque aqui seu lixo reciclável” nas sacolas plásticas, transformando um item criticado por seu impacto ambiental em um veículo de preservação, ajustando sua estratégia para alinhar-se tanto às regulamentações locais quanto às expectativas sociais. Essa estratégia evidencia como o enunciado aderente é mobilizado para reconfigurar o estatuto do objeto e alinhar as práticas institucionais às demandas ideológicas da época.

Na análise da sacola do supermercado Federzoni, percebemos que a sustentação ideológica vai além das questões legislativas específicas relacionadas à regulamentação do uso de sacolas plásticas. A mensagem “Coloque aqui seu lixo reciclável” inscreve-se em uma doxa mais ampla, que mobiliza discursos sobre a preservação ambiental e a sustentabilidade e com caráter de responsabilização individual. Essa doxa é alimentada por valores compartilhados na sociedade contemporânea, que conferem legitimidade a práticas e enunciados que promovam a proteção do meio ambiente, enfatizando responsabilidades tanto individuais quanto coletivas.

Conforme Maingueneau (2022, p. 114) aponta, os enunciados aderentes relacionados a questões ecológicas enfrentam um desafio específico: devem gerenciar a tensão entre a materialidade de seu suporte e o conteúdo discursivo que frequentemente rejeita a própria existência de certos artefatos. No caso das sacolas plásticas, esse desafio é evidente, pois, enquanto objeto, elas são tradicionalmente vistas como prejudiciais ao meio ambiente. No entanto, o enunciado que as acompanha reposiciona sua função, transformando-as em ferramentas para práticas sustentáveis, como a reciclagem.

Esse reposicionamento evidencia como a sustentação ideológica de um enunciado aderente depende de sua inserção em uma narrativa maior, que é nutrida por múltiplos discursos sociais e culturais. A sacola do Federzoni, ao associar sua utilização ao ato de reciclagem, transcende seu *status* inicial de mero recipiente descartável e se alinha à doxa da preservação ambiental. Assim, ela exemplifica o que Maingueneau descreve como a necessidade de um enunciado aderente “gerir sua presença no mundo”. O enunciado não apenas comunica uma mensagem, mas se adapta às condições materiais e discursivas de seu suporte para reforçar sua legitimidade no contexto social em que está inserido.

Concluímos, assim, que a análise da sacola do supermercado Federzoni, realizada a partir da metodologia proposta, confirma que ela contém enunciados aderentes. A contiguidade material, as relações de atribuição material e semântica, a tomada de posse pela instituição e sua sustentação ideológica e institucional evidenciam como os enunciados nela inscritos estão intrinsecamente vinculados ao suporte, configurando-se como enunciados aderentes conforme as condições estabelecidas por Maingueneau.

Considerações finais

Concluímos que a sequência metodológica proposta neste trabalho para a análise de enunciados aderentes mostrou-se profícua e promissora, fornecendo uma estrutura clara e consistente para investigar as condições que configuram um enunciado como aderente. Essa metodologia, ao articular dimensões como contiguidade material, atribuição material e semântica e a dupla sustentação ideológica e institucional, permite explorar os vínculos complexos entre discurso, suporte e contexto. No entanto, reconhecemos que se trata de uma proposta inicial, que pode e deve ser testada em diferentes contextos

e com objetos variados. Tal ampliação de seu uso é essencial para verificar sua eficácia, identificar possíveis limitações e promover o seu aperfeiçoamento, consolidando-a como uma ferramenta analítica versátil e robusta.

Com base na aplicação das etapas metodológicas à análise da sacola do supermercado Federzoni, concluímos que ela atende às condições necessárias para ser considerada um exemplo de enunciado aderente. Isso se evidencia pela relação indissociável entre o texto e o suporte, pela atribuição material e semântica que reforça os laços com a identidade da empresa e pela dupla sustentação que conecta o enunciado à doxa ambiental e às instituições reguladoras. Esses elementos demonstram a força do conceito na análise de objetos discursivos do cotidiano, revelando como os enunciados aderentes mobilizam significados que transcendem sua materialidade imediata para articular valores, intenções e práticas discursivas.

Além de sua aplicação ao cotidiano, sugerimos mais especificamente que o conceito de enunciados aderentes seja explorado no contexto das atividades de trabalho. A análise da sacola do supermercado Federzoni, por exemplo, surgiu originalmente de uma pesquisa sobre as atividades de trabalho de operadores de caixa e empacotadores, o que evidencia a relevância desse conceito para o estudo de práticas laborais e ambientes institucionais. Nesse contexto, os enunciados aderentes oferecem uma janela privilegiada para compreender como os discursos institucionais se materializam nos objetos e espaços de trabalho, regulando e configurando as interações humanas e as práticas associadas.

Articulamos essa proposta com a noção de “meio infiel”, desenvolvida por Georges Canguilhem e ampliada por Yves Schwartz no campo das atividades laborais. O conceito de “meio infiel” foi inicialmente desenvolvido por Georges Canguilhem no âmbito da biologia, aplicado ao ambiente em que os seres vivos se desenvolvem. Segundo o autor, o meio não é estático, neutro ou dado, mas dinâmico e constantemente atravessado por sua própria história e transformação. Tornar-se infiel significa não atender mais às necessidades do organismo, o que o desafia a adaptar-se e criar novas normas para sobreviver. Para Canguilhem, a vida não é apenas um mecanismo reativo, mas criativo, e a infidelidade do meio atua como um catalisador para a inovação biológica e a evolução das espécies.

Yves Schwartz amplia esse conceito para o campo das atividades laborais, destacando como o “meio infiel” se manifesta no trabalho por meio de sua variabilidade e imprevisibilidade. O ambiente de trabalho, conforme Schwartz, nunca é completamente determinado pelas normas e prescrições que o regulam, exigindo do trabalhador uma capacidade adaptativa e criativa para lidar com situações que escapam ao previsto. Schwartz descreve o meio de trabalho como “duplamente infiel”: primeiro, devido à sua natureza técnico-humana-cultural, marcada por variabilidades contínuas; segundo,

devido à ressingularização que o trabalhador realiza ao se apropriar das condições e preencher as lacunas impostas pela realidade do meio.

Essa abordagem é particularmente relevante quando articulada ao conceito de Enunciados Aderentes na perspectiva ergológico-discursiva. Os Enunciados Aderentes, enquanto manifestações discursivas profundamente vinculadas a suportes materiais e contextos institucionais, revelam-se uma ferramenta metodológica potente para compreender como os discursos participam da configuração do meio infiel no trabalho. Nas palavras de Schwartz (2007), a infidelidade do meio varia conforme as “relações humanas” e a “profundidade topográfica” de cada atividade, elementos que encontram eco em Maingueneau (2008), para quem “o discurso regula as relações humanas” e toda mudança discursiva está correlacionada com transformações nos espaços institucionais.

O estudo dos Enunciados Aderentes no ambiente de trabalho, como propomos, permite investigar como o discurso institucional se materializa e, em certa medida, influencia e regula práticas no meio infiel. Exemplos como a análise da sacola do supermercado Federzoni demonstram como enunciados aderentes, ao interagir com suportes materiais e contextos institucionais, reconfiguram objetos, espaços e até mesmo relações de trabalho. Assim, ao explorar a infidelidade do meio pelo discurso, é possível desvendar nuances das atividades laborais, ampliando a compreensão sobre as formas de regulação e adaptação no trabalho.

Referências

CÂMARA MUNICIPAL DE CAIEIRAS. Lei nº 4.545/2012 de 04 de maio de 2012.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DÁRTORA, T. *Encontro de encontros: investigando a atividade de trabalho de operadores de caixa e empacotadores*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/13660>. Acesso em: 30 set. 2023.

DTI AO VIVO. Enunciados aderentes – Dominique Maingueneau (2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAQj9WyogJQ&t=5317s>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MAINGUENEAU, D. *Enunciados aderentes*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

MAINGUENEAU, D. Os enunciados aderentes. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 36, n. 3, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1678-460X2020360302>. Acesso em: 08 dez. 2024.

- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSSENTI, S. Ler embalagens. In: POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-50.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007.

Educação e colaboração *online*: percursos na formação docente em Letras

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3680>

Daniela Nogueira de Moraes Garcia¹

Resumo

Diante de uma crise sanitária e incertezas, mundialmente, foram reveladas desabilidades no manejo e a exclusão tecnológica, reforçando a formação docente como um desafio colossal. Este trabalho aborda a educação e colaboração *on-line* (Belz, 2003; Telles, 2009; O'Dowd, 2019; Salomão; Freire Junior, 2020) para auxiliar professores pré-serviço, repensando a formação e a capacitação. O reconhecimento de certas atividades na universidade vislumbra um fortalecimento de ações, entre elas, as oportunidades de colaboração *online*. Sob uma metodologia qualitativa de estudo de caso, compartilharemos dados coletados para observar o impacto da telecolaboração na Graduação em Letras em uma universidade pública. Os resultados denotam que a formação docente deve ser integrada a ambiências de interação, autoavaliação, reflexão e autonomia para que possam modificar concepções, repercutir e incrementar a atuação futura destes professores.

Palavras-chave: educação; formação docente; colaboração *online*.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; dany7garcia@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

Online education and collaboration: pathways in teacher training in Language and Literature

Abstract

In the wake of a health crisis and its uncertainties, global weaknesses concerning technological access and exclusion have been exposed, highlighting teacher education as a major challenge. This paper focuses on online education and collaboration (Belz, 2003; Telles, 2009; O'Dowd, 2019; Salomão; Freire Junior, 2020) as a means to assist pre-service teachers in rethinking their professional training. We argue that specific university activities can foster empowering actions, such as online collaboration. Adopting a qualitative case study approach, we analyze data from an undergraduate Letters course at a public university to observe the impact of telecollaboration. The results indicate that teacher education should be integrated with interaction, self-evaluation, reflection, and contexts that promote autonomy. This integration allows pre-service teachers to modify their conceptions, which in turn empowers their future teaching practice.

Keywords: education; teacher education; online collaboration.

Introdução

Considerando as disrupturas e o mar de incertezas ocasionados pela pandemia que eclodiu em 2020, compreendemos que, em um desvendar possibilidades e práticas bem sucedidas, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) constituíram-se uma perspectiva de articulação de ambientes de aprendizagem.

Paiva (2020), com uma carreira consolidada no ensino mediado pelo computador, em uma tentativa de gerar conforto, oferece reflexões ou dicas diárias a docentes e discentes acerca do ensino pandêmico. Afirma, assim que, “Com base na teoria da difusão da inovação (Rogers, 1962), podemos dizer que, quando surge uma nova tecnologia, temos os primeiros adeptos e os adeptos tardios. A decisão de adoção ou NÃO passa pelo convencimento de sua necessidade e das (des)vantagens. A teoria não previu a IMPOSIÇÃO (p. 3)”. A autora reconhece a insegurança dos muitos professores em relação às habilidades com a tecnologia digital a partir da transição abrupta que foi instaurada (Menezes, 2020).

Oliveira (2023, p. 8), em seu estudo que enfoca o Ensino Remoto Emergencial (ERE), afirma que “[...] ficaram visíveis as dificuldades oriundas do professorado, já que eles não tiveram uma formação para o uso das mídias digitais para docência. Mesmo considerando tais dificuldades do uso das TDIC, seus benefícios são significativos e merecem ser explorados”.

Neste trabalho, defendemos que a utilização das tecnologias precisa ser pertinente e agregada a propósitos significativos de construção de conhecimento e que, em momento de formação docente, esta utilização pode impactar positivamente ações futuras no cenário educacional. A partir da articulação de contextos de formação docente pautados em práticas telecolaborativas de internacionalização, observamos o lugar e o impacto da colaboração *online* no Curso de Letras, principalmente em um momento em que a universidade se volta para a curricularização da extensão. Vislumbramos um fortalecimento de práticas e um currículo que se debruce sobre necessidades reais de formação docente.

Assim, inicialmente, objetivamos abordar a educação e colaboração *online* (Belz, 2003; Telles, 2009; O'Dowd, 2019; Salomão; Freire Junior, 2020) como possibilidade de auxiliar professores pré-serviço, considerando a necessidade de um repensar a formação (Alarcão, 2011; Aragão; Cajazeira, 2015) e a capacitação docente para enfrentar o mundo contemporâneo e atuar em diversos contextos (Vetromille-Castro; Ferreira, 2016; Moran, 2018). Em seguida, sob uma metodologia qualitativa de estudo de caso, apresentamos um recorte de dados coletados em 2023 junto a professores de Língua Inglesa pré-serviço durante o Curso de Graduação em Letras em uma universidade pública. Por fim, compartilhamos algumas considerações e reflexões finais a partir dos resultados compartilhados.

Formação docente, internacionalização e a colaboração *online*

No cenário educacional, a pandemia revelou desafios robustos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Dentro de uma situação sanitária mais confortável, agora, podemos refletir sobre as experiências pandêmicas e vislumbrar perspectivas que, de fato, atendam às necessidades da formação docente.

[...] as discussões sobre formação de professores no ensino superior apontam como grande desafio dos cursos de licenciaturas a formação do profissional crítico-reflexivo, capaz de articular teoria e prática a partir da inserção dos saberes do campo educacional em suas atividades (Simão *et al.*, 2018, p. 41).

Em consonância com Alarcão (2011, p. 63), entendemos que o “conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação”. Sendo assim, os professores pré-serviço, durante o Curso de Letras, podem desenvolver percepções mais amplas pela vivência própria, protagonizando aprendizados que poderão influenciar a prática docente futura.

É importante que cenários significativos sejam articulados para a construção de conhecimento, cenários que, de fato, estabeleçam a associação teoria e prática e que,

acima de tudo, envolvam os discentes em formação no processo. Moran (2013, p. 17) defende que “Vale a pena investir nas pessoas, na esperança de mudança, e oferecer-lhes instrumentos para que se sintam capazes de caminhar por si mesmas, de realizar atividades cada vez mais interessantes, complexas, desafiadoras e realizadoras”.

Em 2004, Knight (2004, p. 5) já afirmava que “O mundo da educação superior está mudando e o mundo no qual a educação superior desempenha um papel significante está mudando. A dimensão internacional da educação superior está, crescentemente, se tornando importante, complexa e confusa²”.

Nunca se falou tanto em novas exigências dos mercados mundiais, novos perfis profissionais, necessidade da formação de profissionais globais para atuação em ambientes multiculturais, e, consequentemente, nunca se precisou compreender, com tanta maturidade, o papel que a internacionalização está exercendo sobre a educação superior (Stallivieri, 2015, p. 9).

As tecnologias e as conexões a internet têm minimizado estas exigências, assim como distâncias geográficas e fusos e, assim sendo, fazemos voz com Roque (2018, p. 79) na compreensão de que:

[...] quando falamos sobre o uso da tecnologia na educação, não pensamos em simplesmente dominar as “técnicas”, mas em considerar a sua potencialidade para modificar as formas de ensino. Não há dúvidas de que o desafio é enorme, mas é um esforço necessário, precisamos antes de tudo abrir mão da forma de pensar o ensino segundo uma perspectiva hierárquica (centrada no professor) e, sobretudo, depositária e passiva, para empreender uma fórmula que permita instituir uma nova ordem mais colaborativa, coletiva e participativa por parte de professores e, principalmente, aprendizes.

Temos aprendido que as ferramentas e a internet, em uma tarefa conjunta (professores e alunos) e permeada por propósitos, podem e devem integrar a construção do conhecimento (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2021), como recursos pedagógicos no processo de aprendizagem (Romanowski; Wunsch; Mendes, 2020). Segundo Garcia (2020, p. 32), “além do domínio das técnicas, a percepção do processo e das potencialidades das tecnologias permitirá que ações pedagógicas mais robustas se concretizem rumo às demandas do presente século”.

2 No original: “The world of higher education is changing and the world in which higher education plays a significant role is changing. The international dimension of higher education is becoming increasingly important, complex, and confusing”.

Rezende Jr. e Messias (2020, p. 43) defendem que “[...] a utilização de recursos tecnológicos no ensino e na formação de professores de línguas tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz quando prioriza a interação e o uso real da língua”. Dessa forma, visando extrapolar técnicas e, de fato, empregar as tecnologias para potencializar e ampliar o processo de ensino/aprendizagem e formação docente, deparamo-nos com perspectivas de globalização e de internacionalização em casa – *Internationalisation at Home (IaH)*, termo cunhado por Bengt Nilsson em 1998, na Suécia, com vistas à implementação da internacionalização em todos os segmentos da universidade, a partir de uma baixa mobilidade detectada na Universidade de Malmö (Nilsson, 2003).

Beelen e Jones (2015) concebem a pertinência da definição apresentada por Knight (2004) que prevê a internacionalização como o processo que integra internacionalização, interculturalidade e globalização no currículo em ambientes de aprendizagem domésticos na educação superior. Os autores enfatizam a articulação da internacionalização como processo, a internacionalização e interculturalidade como elementos sólidos desta definição.

A internacionalização em casa trata, portanto, da promoção de oportunidades para que estudantes de uma IES, mesmo sem a possibilidade de fazer um intercâmbio físico internacional, possam se beneficiar, em seu processo de formação, de alguns dos efeitos que esse tipo de atividade oferece. Busca-se, dessa forma, capacitá-los a atuarem eficientemente na sociedade do conhecimento em que vivemos (Freire Junior; Massini-Cagliari; Putti, 2020, p. 17).

No trabalho “Internacionalização em casa como *hub* na Educação Superior: uma proposta de formação”, Souza e Freire Junior (2023, p. 1) utilizam, de forma muito apropriada, o termo *hub*, referindo-se a eixo, polo, núcleo, centro, defendendo que “atividades de formação dessa natureza são imprescindíveis para que instituições de Educação Superior no Brasil possam mobilizar aliados em suas próprias instituições para fomentar a internacionalização em casa”.

A colaboração *online*/telecolaboração desempenha importante ação para desenvolver a internacionalização em casa. De acordo com Belz (2002), a telecolaboração prevê a aplicação de redes de comunicação globais em línguas estrangeiras na telecolaboração. Seria um tipo de ambiente de aprendizagem no qual estão inseridos pares ou grupos de estudantes de distâncias geográficas, contextos socioculturais e institucionais distintos. Prevê-se a utilização de ferramentas de comunicação viabilizadas pela internet e a definição de objetivos pautados no desenvolvimento de competência linguística e intercultural (Belz, 2003).

O'Dowd (2018, p. 1, tradução própria³) esclarece que "A telecolaboração ou 'intercâmbio virtual' são termos utilizados para se referir ao engajamento de grupos de aprendizes em interações interculturais on-line e projetos colaborativos com parceiros de diferentes contextos culturais ou localidades como parte integrante de seus programas educacionais".

Para Schaefer e Heemann (2018, p. 1), "é a utilização de tecnologias online com o intuito de desenvolver habilidades em língua estrangeira e competência intercultural de aprendizes que se encontram distantes, [que] possibilita lidar com assuntos interculturais por meio de projetos telecolaborativos".

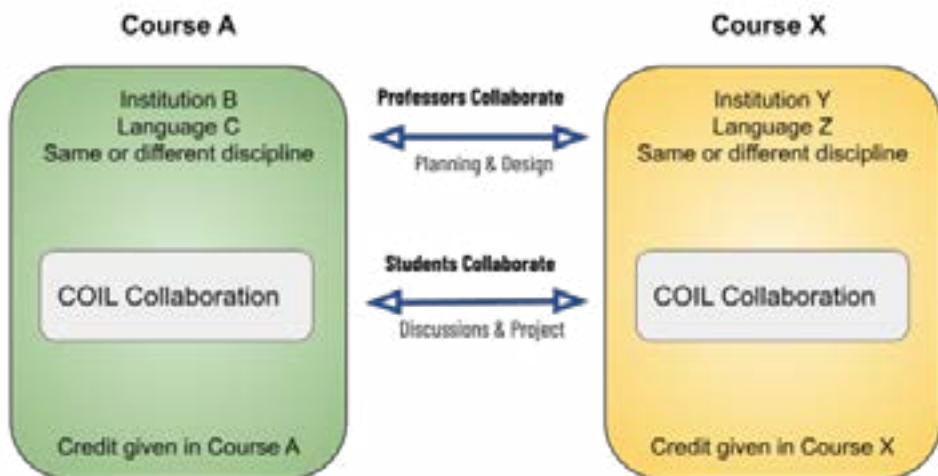
Freire Junior, Massini-Cagliari e Putti (2020), compartilhando uma trajetória histórica institucional do processo de internacionalização no ensino superior, abordam ações e conceitos relacionados a intercâmbio virtual, como *Collaborative Online International Learning* (COIL) idealizado na State University of New York, *Global Learning Experience* (GLE) na DePaul University, *Global Classroom* na Drexel University, *Collaborative International Learning* (OIL) na Coventry University e o Programa *Brazilian Virtual Exchange* (BRaVE), desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) em esforços empreendidos pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Rampazzo e Aranha (2019) mencionam, também, o Teletandem Brasil- Línguas estrangeiras para todos⁴, idealizado pelo Dr. João Telles (Vassallo; Telles, 2006) como um dos projetos telecolaborativos espalhados pelo mundo na promoção de experiências de intercâmbio virtual.

A Figura 1 apresenta, visualmente, seus componentes do COIL, como as instituições, língua, disciplina, avaliação e a colaboração docente que perpassa as etapas de planejamento e desenho e a colaboração discente que contempla as discussões e o projeto.

3 No original: "Telecollaboration, or 'virtual exchange', are terms used to refer to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes".

4 Para mais informações: www.teletandembrasil.org

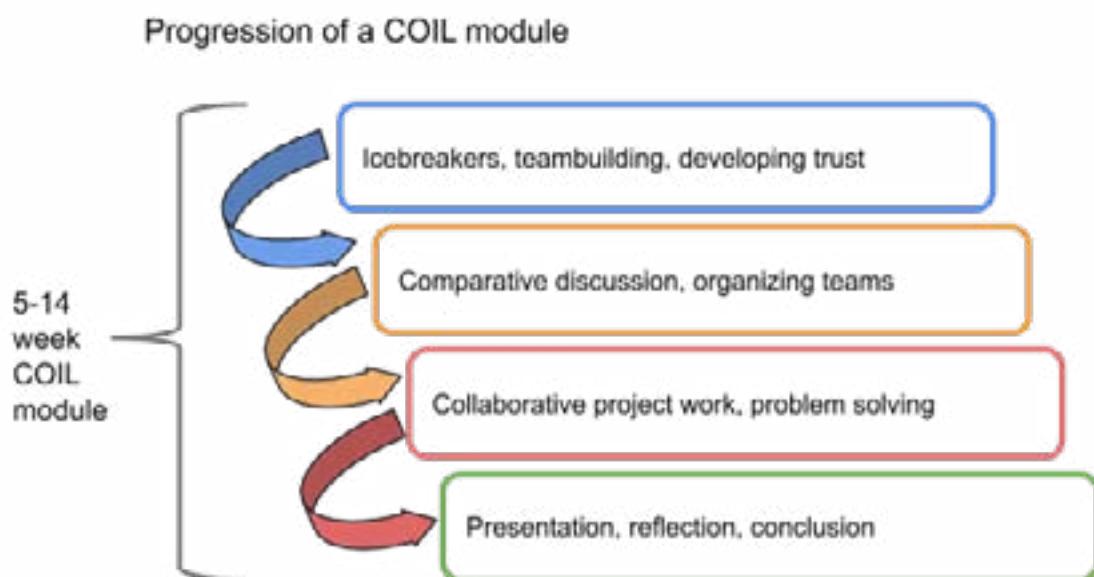
Figura 1. Representação do COIL



Fonte: SUNY COIL (<https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>)

Na sequência, a Figura 2 apresenta a progressão do COIL por meio de suas específicas e diferentes etapas.

Figura 2. Progressão de um módulo de COIL



Fonte: SUNY COIL (<https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>)

As figuras nos auxiliam a compreender o formato e as diferentes etapas de práticas de intercâmbio virtual/telecolaboração/ colaboração *online* (termos intercambiáveis, no presente estudo). Reconhecemos que há uma complexidade que engloba qualquer prática de telecolaboração (Aranha; Wigham, 2020) que não podemos negar, todavia, diante dos autores e conceitos aqui apresentados, acreditamos em seu potencial com vistas à viabilização da internacionalização em casa e experiências significativas em prol da formação docente e a consolidação de um novo delinear de práticas pedagógicas em língua estrangeira.

Bryant *et al.* (2023) retratam, no trabalho “Inclusive Learning: Perspectives on Virtual Exchange and Global Learning”, uma experiência acolhedora de intercâmbio virtual durante a pandemia de COVID-19, voltada para a aprendizagem global (Global Learning). O aspecto inclusivo e a exploração de culturas diferentes em um ambiente virtual de aprendizagem são destacados na condução desta experiência internacional. Afirmando ainda, que, “enquanto os alunos eram o foco principal desta colaboração, os professores tiveram a oportunidade de se envolver com o desenvolvimento de um curso criativo e inovador para atender suas necessidades para se conectar com agilidade, conversar e colaborar” (Bryant *et al.*, 2023, p. 18)⁵.

Assim, a proposta de intercâmbio virtual, aqui compartilhada, busca aderência com a ciência básica fundamental, em interação com estudantes, docentes e redes internacionais e a Agenda 2030, contemplando a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, avançando as fronteiras do conhecimento e articulando contextos para a aprendizagem com vistas à qualificação e formação docente por meio da cooperação internacional.

Apresentando a pesquisa desenvolvida

O trabalho, aqui discutido, insere-se nas vertentes da pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista para estudo de caso (Yin, 2013), com base em paradigmas construtivistas. A partir de divulgação institucional e a organização de feiras de pareamentos, tomamos ciência de parcerias potenciais pela disponibilização de informações específicas, como: nome do professor interessado em desenvolver atividades de intercâmbio virtual, instituição de ensino superior, coordenador de COIL, país, língua de preferência para o COIL, detalhes sobre a disciplina/curso ministrado, semestre ou mês de realização, número estimado de estudantes e notas opcionais.

5 No original: “While the students were the main focus in this collaboration, the course instructors were given the opportunity to engage in creative and innovative course development to address students’ needs to quickly connect, converse, and collaborate”.

Em meados de março de 2023, iniciamos a comunicação, por *e-mail*, com uma docente da instituição estrangeira, do Programa de Língua Inglesa, mediada pela Diretora de Aprendizagem Global (*Director of Global Learning*) com o apoio da Pró-Reitoria de Iniciativas Globais (*Associate Vice Provost for Global Initiatives*).

Após o agendamento da primeira reunião de alinhamento, em março, contamos com imprevistos de agendas de ambos os lados, todavia, o encontro via Zoom se efetivou e foi possível traçarmos nossas metas para as atividades entre as turmas. Para este planejamento inicial, foram trocados vinte e cinco *e-mails*, o que denota que alinhamento e eficiência na comunicação poderão impactar a experiência intercultural.

É importante mencionar que há desafios concernentes às agendas dos dois países, quer por conta de fuso horário, quer por diferença de termos letivos. Todavia, como compreendemos o potencial da colaboração *online* na formação docente e no cenário das línguas estrangeiras, como nos mostra a literatura da área, toda parceria é bem-vinda.

O cenário abordado contempla a realização de práticas de intercâmbio virtual entre estudantes brasileiros (BR) do Curso de Letras e estudantes estrangeiros nos Estados Unidos (US) entre uma universidade pública brasileira e uma instituição estrangeira. Definidas as turmas e alinhados os objetivos de intercâmbio virtual, passamos à articulação de um projeto a ser desenvolvido conjuntamente pelos discentes sob a mediação das docentes de ambos os países. Foram realizados quatro encontros síncronos de março a abril de 2023, entre nove estudantes estrangeiros e onze brasileiros matriculados, respectivamente, nas disciplinas/cursos de Comunicação Escrita e Língua Inglesa VI. De forma autônoma, foram realizados, também, encontros assíncronos, ocasião em que apenas os estudantes se reuniram para familiarização e a construção de suas apresentações finais, conforme será detalhado aqui.

Os dados foram coletados, junto aos discentes brasileiros, por meio (1) de informações e atividades desenvolvidas no *Padlet*, (2) apresentações desenvolvidas no *Canva*, (3) *e-mails* trocados entre as instituições e (4) um questionário elaborado em formulário Google. Passamos, agora, à apresentação dos dados compilados.

Compartilhando os dados

Ainda que não abordemos a perspectiva da instituição estrangeira, compreendemos que seja pertinente compartilhar, aqui, o planejamento inicialmente lá apresentado para que pudéssemos buscar um alinhamento mais robusto para as sessões com os discentes de Letras no Brasil. A partir deste, já poderíamos ter uma ideia acerca da condução da colaboração *online* e explicitá-la, anteriormente, em nossa sala de aula de Língua Inglesa

VI. Elencou-se, assim, o que se esperava que os discentes (US) fossem capazes de fazer ao final das interações: a) Analisar e discutir as diferenças entre os contextos culturais e como tais afetam as perspectivas dos leitores em diferentes países e culturas, usando uma variedade de fontes, b) Escrever um artigo que abordasse comparações e contrastes sobre o Brasil e seu respectivo país, demonstrando a compreensão de cultura e sua influência na comunicação oral e escrita, c) Refletir criticamente sobre a experiência de trabalhar com alunos em formação da universidade brasileira por meio de encontros no Zoom e seus artigos, d) Demonstrar uma compreensão da cultura brasileira ao elaborar os artigos e discutir sobre seus próprios países e culturas com os professores em formação e e) Escrever uma nota reflexiva de agradecimento ao parceiro brasileiro, destacando as melhores partes de aprender sobre um outro país e cultura por meio do trabalho oral e escrito.

Para cada encontro, foram organizadas atividades de modo a fomentar a comunicação entre os estudantes. Para a primeira sessão, como *icebreaker*, fizemos as apresentações junto ao grupo todo, de modo a incentivar a troca de conhecimento sobre as culturas envolvidas, focando em diferenças e similaridades. Em seguida, foram criadas salas no Zoom – Breakout rooms, agrupando os participantes para que pudessem conversar em grupos menores.

Como dito, a comunicação eficiente e constante é muito necessária, assim, podemos avaliar e prosseguir ou avaliar e fazer ajustes no planejamento inicial. O Excerto 1, de grande importância ao processo, apresenta o *feedback* positivo da professora (US) após a realização da primeira sessão de COIL. Ela agradece a parceria e já sinaliza próximas ações para a semana seguinte.

Excerto 1. *E-mail de feedback* enviado pela professora (US)

After hearing the comments from the group, I am so happy we are working together! It was so apparent to me how much my students loved it! Thanks again for the opportunity. I will be sending you some information on what my students (and your students) can work on before the next COIL venture. :)

No cenário brasileiro, podemos avaliar as sessões de forma positiva, também, diante de um discurso encorajador, aos estudantes, de que a comunicação é o ponto mais importante, para além das regras gramaticais e das nuances de pronúncia. É necessário destacar que as parcerias voltadas para o uso da Língua Inglesa em contextos de língua franca ou língua estrangeira devem ser valorizadas já que “os alunos demonstram maior segurança em se comunicar com um falante não nativo de língua inglesa, pois acreditam estar em equidade em relação aos seus parceiros, sem medo de erros ou julgamentos já que ambos estão construindo seus próprios conhecimentos e experiências no idioma” (Garcia; De Oliveira; Hutton, 2021, p. 304).

No caso de Alexandre, fica explícita a reflexão e seu amadurecimento acadêmico sobre o falante não nativo, posição em que se coloca, como aprendiz de inglês.

Excerto 2. Questionário de Alexandre (BR)

Neste ano de 2023, o primeiro semestre foi marcado por interações com dinâmicas muito focadas em identidade e reconhecimento do valor de um falante não nativo, assuntos que de forma muito enriquecedora trazem a [sic] tona não só uma conversação que extrapola os conceitos linguísticos, como também reverbera nas flutuações sociais que reconhecemos ao falarmos uma língua não materna. Considero que estas, em específico as interações do semestre passado, tiveram impacto notável na compreensão do “eu” como falante de língua inglesa.

As mesmas questões apontadas acima, sobre reflexão e amadurecimento, aparecem, também, na resposta de Antonela. Dentre os pontos positivos elencados, ela cita a “pluralidade linguística” advinda do intercâmbio virtual com estudantes estrangeiros, como podemos observar no Excerto 3.

Excerto 3. Como pontos positivos posso apontar a familiarização com o uso de tecnologias VOIP em sala de aula, a pluralidade linguística de diferentes sotaques e dialetos dentro da língua inglesa e as trocas culturais com pessoas de diferentes partes do mundo.

Como já mencionado, a avaliação deve ser contínua em práticas de intercâmbio virtual de modo que sejam, agilmente, sanadas inconsistências e feitos os remanejamentos necessários. E, também, o alinhamento inicial e frequente deve integrar a logística de práticas de intercâmbio virtual já que impacta os resultados finais.

Para a semana 2, mantivemos a realização das interações síncronas, com a duração aproximada de uma hora, e a organização dos agrupamentos menores de modo que a temática cultural pudesse ser explorada nas conversas.

Tendo em mente que percepções de países e culturas podem ser distorcidas pela falta de conhecimento e compreensão, podendo comprometer a comunicação, foi criado um *Padlet* para que os participantes pudessem, a seu tempo, fazer postagens sobre seus países e culturas de modo a oferecer subsídios para discussões futuras.

Além deste *Padlet* e os materiais lá disponibilizados, foram-lhes dadas outras possibilidades de buscar as informações para acessar as dimensões de cultura, como a

disponibilização de um vídeo intitulado Cultural Dimension⁶. Sobre os países envolvidos, a saber: Brasil, Arábia Saudita, Kuwait, Costa do Marfim, Argentina, Uzbequistão e Venezuela, foi-lhes solicitado, também, breves postagens no *Padlet* de seus elementos culturais mais importantes, cinco perguntas a serem feitas aos parceiros na próxima sessão síncrona e a inserção de fotos de suas cidades/países nas colunas criadas para cada um dos países.

Entre a segunda e a terceira semanas, os participantes agendaram, de forma autônoma, encontros assíncronos para a construção de suas apresentações finais acerca do conhecimento cultural adquirido do outro. Foi-lhes pedido que, também, inserissem cinco perguntas nas supracitadas colunas.

Figura 3. *Padlet* criado para este COIL



Fonte: <https://padlet.com/wilkinsonls1/unesp-and-vcu-elp-s-coil-project-69sb4h90zuacm759>

Na terceira semana, a partir do material oral e escrito coletado, foram elaboradas breves apresentações finais acerca do país e cultura do outro. Retratamos, na figura 4, um recorte de três produções realizadas por três grupos de estudantes brasileiras sobre a *Ivory Coast* (Mirela e Antonela), *Saudi Arabia* (Débora) e *Uzbekistan* e *Argentina* (Denise e Janaina).

6 Disponível em: Freire Junior, Massini-Cagliari e Putti (2020).

Figura 4. Apresentações finais de estudantes brasileiras

What we learned about Ivory Coast

Ivory Coast

Ivory Coast is an African country. Their capital is Yamoussoukro and the official language is French. The nationality of the citizens of Ivory Coast is Ivorian.

Famous Music

Zouglou
It's a Ghanaian style of music originated from Ivory Coast during the mid-1990s. It started with students from a college of Distance Learning.
Zouglou includes the various social realities experienced by the lower south and carries messages, sometimes humorous, sometimes political, etc, more often, reflects what's on life. It has an intense atmosphere.

It's talk about

SAUDI ARABIA

ECONOMY

- Saudi Arabia is the world's second-largest oil producer and the world's largest oil exporter, controlling the world's second-largest oil reserves and the fourth-largest gas reserves.
- Petroleum was discovered in 1938.
- It is the only Arab country to be part of G20 major economies.
- Saudi Arabia is considered an "energy superpower".
- 80% of the workers in the private sector are non-Saudi.
- Saudi also has a significant gold mining sector in the ancient Mahd Adh Dhahab region.
- Each year, about a quarter-million young Saudis enter the job market.

Cultural Interaction

Uzbekistan

- The Uzbek is the main language spoken in the country*
- One of the typical dishes of the country is the palov (or pilaf), which consists of fried rice prepared with lots of spices, peppers and onions.*
- The visual arts and literature have a long history in the country, as well as traditional music and dance, which vary from region to region*

Fonte: Acervo pessoal

Apesar de apresentações breves, na Semana 3, foi possível observar grande engajamento entre os grupos, que extrapolou os limitados encontros síncronos realizados. Para o Brasil, o ganho foi muito significativo sob prismas diversos, linguísticos, culturais, sociais e pedagógicos. Uma atmosfera de conforto para utilização do inglês foi, gradativamente, sendo construída, em ambos os países, de modo que o incentivo à participação foi muito robusto.

Na última semana, o encontro foi destinado a reflexões, a um compartilhamento dos desafios e das aprendizagens. A experiência foi bem avaliada por todos, pelos que enfrentaram a insegurança de falar uma outra língua em público e pelos que, desde o início, demonstraram conforto e prazer nas interações. No Brasil, foram vistos como ponto negativos: a conexão instável no laboratório da universidade, pouca habilidade com o manuseio de plataformas *online*, o tempo limitado de interação e “o medo de se doar 100% ao experimento”.

Para os estudantes brasileiros, todos sob nomes fictícios aqui, compreendemos que a participação já seja um grande avanço com vistas ao contato com diferentes culturas e a experiência linguística em si, também. No caso de Débora e Marcos, este se constituiu o primeiro contato com estrangeiros.

Excerto 4. Questionário de Débora (BR)

As experiências de colaboração *online* durante o Curso de Letras foram de grande proveito, foi a primeira vez que tive a chance de interagir com pessoas de outros países de maneira mais aprofundada.

Excerto 5. Questionário de Marcos (BR)

Muito ricas. Foi minha primeira oportunidade em poder dialogar com falantes de inglês em outros países.

Infelizmente, nem todos conseguiram se fazer presentes em todas as interações síncronas e, apesar de nossa insistência acerca da importância de integrar as sessões, alguns ainda se sentiam intimidados e ansiosos pela presença dos parceiros internacionais. No excerto 6, observa-se o relato de Catarina, superando sua insegurança, introversão e timidez para desenvolver a telecolaboração.

Excerto 6. Questionário de Catarina (BR)

Apesar de ter inicialmente sentido insegurança em relação aos programas, eu consegui me adaptar e as atividades não só foram muito proveitosa, como também foram muito divertidas. Ainda hoje, uso as experiências para exemplificar aquilo que aprendi sobre outras culturas por meio das colaborações. Os pontos negativos foram pessoais por conta de problemas de introversão e timidez.

Sobre o impacto das experiências interculturais mediadas pela tecnologia na prática docente, a resposta foi afirmativa de todos os 11 respondentes brasileiros. Tatiana destaca a reflexão e a compreensão sobre a docência futura e, em consonância com os autores citados, anteriormente, compreendemos que este seja um grande impacto e avanço para compreender o potencial do intercâmbio virtual nos Cursos de Letras.

Excerto 7. Questionário de Tatiana (BR)

Sim, pois me fizeram refletir sobre meu papel como aluna (aprender o inglês) quanto futura professora (ensinar o inglês). Essas experiências trouxeram compreensão de como a prática do professor pode transformar e repensar sobre questões desafiadoras no inglês.

A telecolaboração reafirma sua importância quando observamos, no panorama de formação de professores, a articulação entre teoria e prática e a construção do conhecimento sendo concretizada de forma diferenciada e expressiva. Nos excertos 8, 9 e 10, as estudantes refletem sobre novas perspectivas e abordagem que, pela experiência própria, certamente ecoarão em suas práticas pedagógicas futuras.

Excerto 8. Questionário de Mirela (BR)

Sim, totalmente. Acredito que, como futura docente, posso incorporar a conscientização intercultural em aulas, ajudando os alunos a entender e respeitar as diferenciações culturais. Além de enriquecer o ambiente de aprendizado com novas perspectivas, abarcando uma abordagem pedagógica diferente.

Excerto 9. Questionário de Antonela (BR)

Sim, principalmente no que diz respeito a levar aos meus futuros alunos informações a respeito de países que eles não conhecem, ensiná-los a respeito do inglês como língua franca e utilizar a tecnologia a meu favor dentro de sala de aula

Excerto 10. Questionário de Débora (BR)

Sim, pois poderei usá-las de exemplo aos alunos e explicá-los sobre coisas que ninguém me explicou antes de ter a chance de realizar os intercâmbios digitais.

Uma das formas de avaliação propostas durante a disciplina foi a elaboração, em grupos, de podcasts para enfocar a temática das práticas de intercâmbio virtual desenvolvidas. A atividade avaliativa visava fomentar a utilização da língua-alvo e, também, uma vertente crítico-reflexiva acerca da experiência virtual. Infelizmente, o enfoque dos conteúdos dos podcasts que, também, reforçam a vertente reflexiva e o impacto da telecolaboração em professores em formação, será abordado em trabalhos futuros. Todavia, trazemos, aqui, uma breve reflexão das discentes no que diz respeito à produção do podcast.

Para Catarina, Tatiana e Antonela, a atividade mostrou-se relevante pois desencadeou processos reflexivos sobre a colaboração *on-line* e, também, uma conscientização sobre a proficiência. Destacamos, no excerto 11, o fato de Catarina revelar sua preferência para a realização da atividade de forma individual e não em grupo como fora solicitado.

Excerto 11. Questionário de Catarina (BR)

Foi interessante, pois pude fazer uma análise da minha trajetória nesses projetos. Porém, acho que uma atividade individual teria sido mais proveitosa

Excerto 12. Questionário de Tatiana (BR)

Somente me fez refletir mais sobre as minhas experiências de como foi testar o meu inglês na prática e as informações que consegui compreender com o meu nível de inglês

Excerto 13. Questionário de Antonela (BR)

Sim, me levou a refletir a respeito das experiências que acabam acontecendo de forma automática

Nesta breve discussão sobre os dados, podemos observar um saldo muito positivo no que diz respeito ao engajamento e participação dos discentes brasileiros, quer nos encontros síncronos, quer nos assíncronos e, também, na elaboração conjunta das apresentações finais e elaboração do *podcast*. Seguimos, agora, às considerações finais sobre esta experiência de COIL realizada junto a uma universidade pública brasileira e uma universidade estadunidense.

Considerações finais

Não tão recentes, mas difundidas por todo o mundo, as ações telecolaborativas com o suporte dos recursos tecnológicos e vertentes de internacionalização, têm despertado o interesse de pesquisadores e praticantes e se constituído temática interessante de estudos. Assim, não podemos deixar de agregar estas ações às salas de aula e processos de ensino/aprendizagem de línguas como possibilidade para opulentar a formação de professores.

Fica claro, assim, que, no intercâmbio virtual, o engajamento de instrutores, pesquisadores e professores pré-serviço deve ser sólido, pautado em comunicação contínua e eficiente em uma atmosfera confortável e harmoniosa. As tecnologias contribuem para consolidar práticas de internacionalização, mas, como visto aqui, ainda são desafios operacionais a serem vencidos. De qualquer forma, em uma equipe comprometida e coesa, os alinhamentos vão se concretizando, com responsabilidade, autonomia e reflexão e, assim, são oportunizados caminhos significativos que ecoarão na docência futura dos agora discentes de Letras.

Diante do cenário aqui exposto, podemos afirmar que a formação docente se constitui um grande desafio em nosso país, desafio agigantado pela pandemia. Dessa forma, buscar caminhos diversificados deve ser uma constante com vistas a práticas pedagógicas que valorizem os aprendizes e os motivem para seguir além das normas e formas. Se faz necessário um alinhamento às demandas contemporâneas que visem uma educação linguística democrática e entendemos que as ações de intercâmbio virtual tenham grande potencial para tal.

Agradecimentos

Agradeço à FAPESP (Processo 2024/16471-7) e pelo grande suporte no Projeto Temático (Processo 2022/05908-0) e a todo o grupo interinstitucional de professores e pesquisadores envolvidos.

Referências

ALARÇÃO, I. Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva. [Entrevista concedida a] Noêmia Lopes. *Nova Escola*. 01 de junho de 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>. Acesso em: 05 jan. 2023.

ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. Reflexões sobre a formação de professores: relatos sobre o uso de tecnologias educacionais na experiência docente. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 301-324.

ARANHA, S.; WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. *Journal of Virtual Exchange*, n. 3, p. 13-38, 2020.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (ed.). *The European Higher Education Area*, 2015. p. 59-73.

BELZ, A. J. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, n. 7(2), p. 68-117, 2003.

BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, v. 6, n. 1, p. 60-81, 2002.

BRYANT, A.; GARCIA, D. N. M.; SALOMÃO, A. C. B. Inclusive Learning: Perspectives on Virtual Exchange and Global Learning. *In: RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. A. C. B. (ed.). Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts.* Springer, p. 17-33, 2023.

FREIRE JUNIOR, J. C.; MASSINI-CAGLIARI, G.; PUTTI, F. F.O Programa BraVE na Unesp: uma visão institucional para a internacionalização em casa. *In: SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. Perspectivas de Internacionalização em Casa: intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 13-30.

GARCIA, D. N. M. *Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GARCIA, D. N. M.; DE OLIVEIRA, V. C.; HUTTON, W. E. Perspectivas de intercâmbio virtual no uso de inglês como língua franca. *E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v. 12, n. 2, 2021.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo.* Campinas: Pontes, 2021.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In: MORAN, J. M. et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

NILSSON, B. Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, n. 7(1), p. 27-40, 2003.

O'DOWD, R. *Evaluating the Impact of Virtual Exchange on Initial Teacher Education: A European Policy Experiment.* The EVALUATE Group. 2019.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, n. 1, p. 1-23, 2018.

OLIVEIRA, R. S. *Inserção da TDIC em atividades pedagógicas: desafios empreendidos durante a pandemia do Covid-19*. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243088>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PAIVA, V. L. M. Oliveira. *#Ensinopandêmico (uma reflexão ou dica por dia)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, n. 2, 2019, p. 7-28.

REZENDE JR, E.; MESSIAS, R. A. L. Formação de professores de língua estrangeira (LE) em um contexto telecolaborativo. In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. São Paulo, Mentes Abertas; Campina Grande, EdUEPB, 2020. p. 43-58.

ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press of Glencoe, 1962.

ROMANOSWSKI, J. P.; WUNSCH, L. P.; MENDES, A. A. P. *Educação e Tecnologias: desafios dos cenários de aprendizagem*. Curitiba: Bagai, 2020.

ROQUE, A. S. S. Língua, cultura e tecnologia: Algumas reflexões sobre a formação de professores de italiano (LE). In: MENDONÇA, S. G. L. et al. (org.). PIBID/UNESP *Forma(A) Ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em linguagens*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 79-88.

SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. *Perspectivas de Internacionalização em Casa: intercâmbio virtual por meio do programa BRAVE/UNESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Promovendo o entendimento intercultural através da implementação da telecolaboração. *Anais C/ET: Horizonte*, 2018.

SIMÃO, F. P.; DIAS, J. C.; BARBOSA, R. L. L. Considerações sobre o PIBID: "Subprojeto de Ciências Biológicas da UNESP de Assis". In: MENDONÇA, S. G. L. et al. (org.). *PIBID/UNESP Forma(A)Ação de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Exatas e da Natureza*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 41-54.

SOUZA, V. V. S.; FREIRE JR, J. C. Internacionalização em casa como hub na educação superior: uma proposta de formação. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p.1-25, 2023.

STALLIVIERI, L. Prefácio. In: PEREIRA, E. M. A.; HEINZLE, M. R. S. *Internacionalização na Educação Superior: políticas, integração e mobilidade acadêmica*. Blumenau: Edifurb, 2015. p. 10.

TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem:theoretical principles and research perspectives. *The ESPpecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 155-170.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2013.

Modalidade e Funcionalismo: uma investigação dos verbos modais *permitir* e *necesitar* em obras de autoajuda em espanhol

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3677>

Sandra Denise Gasparini-Bastos¹

Amanda Tremura da Silva²

Resumo

A modalidade, de acordo com a classificação proposta por Hengeveld (2004), pode ser dividida em dois parâmetros de análise: alvo da avaliação modal e domínio da avaliação de uma distinção modal. O alvo da avaliação modal diz respeito à parte modalizada do enunciado (participante, evento ou proposição) e o domínio da avaliação diz respeito ao subtipo modal (modalidades facultativa, deôntica, volitiva ou epistêmica). A partir da análise de duas obras de autoajuda escritas em língua espanhola destinadas ao público feminino, o objetivo deste trabalho é investigar os verbos modais *permitir* e *necesitar*, frequentemente relacionados à expressão da modalidade deôntica, a fim de verificar de que modo a orientação modal e os traços semânticos relacionados ao sujeito podem contribuir para os diferentes valores semânticos expressos por tais verbos.

Palavras-chave: modalidade; Funcionalismo; autoajuda; espanhol.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; sandra.gasparini@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5968-8450>

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; amandatremura@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5575-0026>

Modality and Functionalism: an investigation of modal verbs *permitir* and *necesitar* in self-help texts in Spanish

Abstract

According to Hengeveld (2004), modality classification relies on two parameters: the target of evaluation of a modal distinction and the domain of evaluation of a modal distinction. The target of evaluation is the part of the utterance that is modalized (the participant, the event or the proposition), and the domain of evaluation is the perspective from which the evaluation is executed (facultative, deontic, volitive or epistemic modalities). Based on the analysis of two self-help texts written in Spanish and addressed to a female readership, this study aims to investigate the modal verbs 'permitir' (to allow) and 'necesitar' (to need), often associated with the expression of deontic modality, examining how the modal orientation and the semantic features of the subject can contribute to the different semantic values expressed by these verbs.

Keywords: modality; Functionalism; self-help texts; Spanish.

Introdução

De modo geral, a modalidade pode ser entendida como a manifestação da atitude do falante frente a seu enunciado. Seguindo uma perspectiva mais discursiva, Coracini (1991, p. 113) define a categoria modalidade como a expressão da subjetividade de um enunciador “[...] que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere.”

Por se caracterizar como uma manifestação de atitude, as modalidades podem ser identificadas em contextos reais de uso da língua. Por essa razão, estudos voltados para a modalidade encontram respaldo dentro da abordagem teórica funcionalista, que investiga os fenômenos linguísticos a partir do funcionamento da língua.

Dentre as várias classificações existentes para os diferentes tipos de modalidade, optamos por utilizar a classificação proposta por Hengeveld (2004), que serve de referência para a classificação posteriormente adotada pela Gramática Discursivo-Funcional (GDF), modelo teórico proposto por Hengeveld e Mackenzie (2008).

Em sua categorização das modalidades, Hengeveld (2004) leva em conta dois parâmetros principais: o alvo da avaliação modal, ou seja, a parte do enunciado que é modalizada (para o participante, para o evento ou para a proposição), e o domínio semântico a partir do qual a avaliação é feita, ou seja, o subtipo modal (modalidades facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica e evidencial). Levando em consideração estudos posteriores

(Hengeveld, 2011; Hengeveld; Hatnher, 2015) que tratam a evidencialidade como uma categoria semântica separada da modalidade, nossa investigação se baseia em quatro dos cinco subtipos modais propostos pelo autor: modalidade facultativa, modalidade deôntica, modalidade volitiva e modalidade epistêmica.

Tendo como referência a classificação de modalidade proposta por Hengeveld (2004) e seus dois parâmetros de classificação modal, este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa mais abrangente, voltado para o estudo dos elementos modalizadores presentes em duas obras de autoajuda escritas em língua espanhola e destinadas ao público feminino. Dentre as várias formas de expressão lexical da modalidade presentes no córpus investigado, pretendemos mostrar, neste recorte, uma análise das ocorrências dos verbos modais *necesitar* e *permitir*, comumente classificados como modalizadores deônticos.

Assim, o presente trabalho objetiva investigar os verbos *necesitar* e *permitir* em duas obras de autoajuda em língua espanhola, a fim de verificar de que modo a orientação modal e os traços semânticos relacionados ao sujeito ([±humano], [±animado] e [±controle] – que constituem os critérios de análise selecionados – contribuem para a obtenção dos diferentes valores modais expressos por esses verbos.

A escolha de se trabalhar a modalidade a partir de um córpus de autoajuda deve-se a trabalhos anteriores que mostram a alta frequência de modalizadores presentes em tal gênero no português (Brunelli, 2004; Brunelli; Gasparini-Bastos, 2008; Brunelli; Dall'Aglio-Hatnher, 2011; Gasparini-Bastos; Brunelli, 2019; Verni; Brunelli; Gasparini-Bastos, 2019) e no espanhol (Brunelli; Gasparini-Bastos 2011, 2012) e comprovam que os textos de autoajuda se configuram como um rico material para a análise de elementos modais.

A fim de realizar a análise proposta, o presente trabalho se organiza do seguinte modo: apresentamos, inicialmente, a classificação de modalidade em que nossa análise se baseia; na sequência, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa, trazendo informações sobre o córpus e os critérios de análise que norteiam a investigação; posteriormente, apresentamos a análise dos dados e os resultados advindos do estudo, para, por fim, tecer as considerações finais, seguidas das referências.

A caracterização da modalidade

Nosso trabalho considera quatro subtipos modais propostos por Hengeveld (2004): a modalidade facultativa, a modalidade deôntica, a modalidade volitiva e a modalidade epistêmica.

A modalidade facultativa diz respeito às habilidades e capacidades do participante, como no exemplo seguinte, em que se descreve a capacidade do participante de nadar:

1. John is able to swim. (João é capaz de nadar) (Hengeveld, 2004, p. 1193, tradução própria)

A modalidade deôntica diz respeito às obrigações, permissões e necessidades legais, sociais ou morais do participante, como ilustra o exemplo a seguir, que fala da necessidade de comer:

2. I must eat. (Eu preciso comer) (Hengeveld, 2004, p. 1194, tradução própria)

A modalidade volitiva refere-se ao que é desejável, como no exemplo a seguir, em que se expressa o desejo do participante (um sujeito na primeira pessoa do plural) de sair:

3. We want to leave. (Nós queremos sair) (Hengeveld, 2004, p. 1194, tradução própria)

A modalidade epistêmica está relacionada ao conhecimento e faz referência à possibilidade de um acontecimento no mundo, como no exemplo seguinte, em que se avalia a possibilidade de o participante estar nadando:

4. John may be swimming. (João pode estar nadando) (Hengeveld, 2004, p. 1193, tradução própria)

Com relação à orientação da modalidade, Hengeveld (2004) considera três possibilidades: modalidade orientada para o participante, modalidade orientada para o evento e modalidade orientada para a proposição. As modalidades orientadas para o participante afetam “a parte relacional do enunciado e dizem respeito à relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a realização potencial desse evento” (Hengeveld, 2004, p. 1192-1193, tradução própria³), como mostra o exemplo a seguir:

5. He was able to come. (Ele foi capaz de vir) (Hengeveld, 2004, p. 1194, tradução própria)

3 No original: “This type of modality affects the relational part of the utterance as expressed by a predicate and concerns the relation between (properties of) a participant in an event and the potential realization of that event”.

No exemplo, a expressão *able to* representa um caso de modalidade facultativa orientada para o participante, marcando a capacidade do participante de realizar a ação descrita no enunciado, ou seja, descreve-se a capacidade de engajamento desse participante no evento.

As modalidades orientadas para o evento afetam “a descrição do evento contido no enunciado, isto é, a parte descritiva de um enunciado e referem-se à avaliação objetiva da realidade do evento” (Hengeveld, 2004, p. 1193, tradução própria⁴). Esse tipo de modalidade descreve a existência de possibilidades e de obrigações gerais, sem que o falante tenha responsabilidade por tais avaliações, como mostra o exemplo:

6. One has to take off his shoes here. (É preciso tirar os sapatos aqui) (Hengeveld, 2004, p. 1195, tradução própria)

O exemplo ilustra uma ocorrência de modalidade deôntica que expressa uma obrigação (“tirar os sapatos”) não direcionada a nenhum participante específico, por estar representada por uma forma de terceira pessoa genérica (“é preciso”).

As modalidades orientadas para a proposição afetam “o conteúdo proposicional do enunciado, ou seja, a parte do discurso que representa o ponto de vista e as crenças do falante e relacionam-se com o grau de comprometimento do falante em relação à proposição” (Hengeveld, 2004, p. 1193, tradução própria⁵). Vejamos um exemplo:

7. Maybe he went away. (Talvez eles tenham ido embora) (Hengeveld, 2004, p. 1197, tradução própria)

No exemplo, a dúvida expressa pelo advérbio *maybe* recai sobre toda a proposição, o que significa dizer que o falante avalia o conteúdo (no caso, a partida dos participantes) segundo suas crenças e opiniões, indicando algo como possível de ser verdadeiro.

4 No original: “This type of modality affects the event description contained within the utterance, i.e the descriptive part of an utterance, and concerns the objective assessment of the actuality status of the event”.

5 No original: “This type of modality affects the propositional content of an utterance, i.e. the part of the utterance representing the speaker’s views and beliefs, and concerns the specification of the degree of commitment of the speaker towards the proposition he is presenting”.

A possibilidade de combinação entre o alvo e o domínio da avaliação modal a partir dos subtipos modais que estamos prevendo resulta em nove combinações possíveis, conforme mostra o quadro a seguir, adaptado de Hengeveld (2004):

Quadro 1. Relação entre alvo da avaliação e domínio da avaliação modal

Domínio/Alvo	Participante	Evento	Proposição
Facultativa	+	+	-
Deôntica	+	+	-
Volitiva	+	+	+
Epistêmica	-	+	+

Fonte: Adaptado de Hengeveld (2004, p. 1193)

O quadro proposto pelo autor prevê combinações possíveis de serem encontradas nas línguas naturais. Assim, as modalidades facultativa e deôntica podem ser orientadas para o participante ou para o evento, a modalidade volitiva para o participante, para o evento ou para a proposição, a modalidade epistêmica para o evento ou para a proposição.

Na sequência, apresentamos os aspectos metodológicos que viabilizam a realização da análise.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O levantamento das ocorrências dos verbos *permitir* e *necesitar* foi feito em duas obras de autoajuda escritas em língua espanhola: *A mi amada*, de autoria de María M. Vásquez, publicada no ano de 2016, e *La mujer interior: ¿Eres consciente del poder que tienes?*, de autoria de Zulma Reyo Martínez, publicada no ano de 2011. Nos exemplos retirados do córpus, as duas obras serão referidas, respectivamente, pelas iniciais AMA e LMI.

Com base em Klinge (1996), entendemos que há fatores intervenientes na composição dos distintos valores modais. Assim, selecionamos, para este trabalho, três critérios que se mostraram relevantes na análise realizada:

- a) Orientação da modalidade: participante, evento ou proposição (cf. Hengeveld, 2004).
- b) Traços semânticos [\pm humano] e [\pm animado] do sujeito, com base nas análises de Neves (1996, 2000) e de Carrascossi (2003), que se apoiam também em Klinge (1996).

c) Traço [\pm controle] do sujeito, de modo a entender a agentividade dos participantes envolvidos.

Com relação à orientação da modalidade, conforme quadro apresentado anteriormente, consideramos que os verbos *permitir* e *necesitar* – que inicialmente expressam ordens e obrigações comumente relacionadas à modalidade deôntica – podem orientar-se para o participante ou para o evento. No caso da orientação para o participante, a obrigação recai sobre um indivíduo específico, conforme ilustra (8), enquanto a orientação para o evento traz uma obrigação que se dirige a um público genérico, como em (9):

8. Querida mía, ¿no vas a **permitirte** sentir con profundidad, como es tu naturaleza, pero también pensar con profundidad? La llamada para mezclarte con otra persona no es ni accidental ni urgente. (LMI, p. 82)

(Minha querida, você não vai **se permitir** sentir com profundidade, como é da sua natureza, mas também pensar com profundidade? O chamado para você se misturar com outra pessoa não é accidental nem urgente)⁶

9. Los ejercicios que se sugieren a continuación exigen concentración y práctica. Puede que no resulten fáciles al principio, pues **se necesita** disciplina y estar dispuesta a percibir de forma diferente a la habitual. Requieren que nos olvidemos de quien creímos ser para volver a descubrirnos. (LMI, p. 107)

(Os exercícios sugeridos na sequência exigem concentração e prática. Pode ser que não sejam fáceis a princípio, pois **se necessita** disciplina e que você esteja disposta a sentir de forma diferente da habitual. Eles requerem que nos esqueçamos de quem acreditávamos ser para voltarmos a nos descobrir)

Os traços semânticos do sujeito são fatores que contribuem para a escolha de um determinado valor semântico do elemento modal, levando em consideração a polissemia verbal (Neves, 2000). A hipótese para a seleção deste critério de análise tem respaldo em Neves (1996, 2000) e em Carrascossi (2003), que defendem que:

- a) Em ocorrências com sujeito [+humano], todas as leituras modais podem ser feitas, ainda que as ocorrências de modalidade facultativa e de modalidade deôntica sejam as mais prováveis;

6 As traduções dos exemplos são oferecidas como forma de facilitar a compreensão do leitor não proficiente em espanhol.

b) Em ocorrências com sujeito de traço [-humano], a leitura epistêmica tende a ser mais frequente do que as demais.

Assim, iniciamos a análise prevendo que a modalidade deôntica apareceria com mais frequência relacionada a sujeitos com o traço [+humano], visto que as ordens, as permissões e mesmo as proibições só podem ser atribuídas a alguém que possa executá-las.

Com relação ao terceiro critério selecionado para a análise das ocorrências de *permitir* e *necesitar*, a agentividade, baseamo-nos na tipologia dos Estados de Coisas proposta por Dik (1997 [1989]). Ao associar o traço [\pm dinamismo] com o traço [\pm controle], o autor considera a existência de três tipos de predicado: Ação ([+din, +con]), Processo ([+din, -con]) e Estado ([-din, -con]). Aplicando essa tipologia aos estudos modais, Neves (1996, 2000), Carrascossi (2003) e Souza (2015), que analisam dados do português, e Rinaldi (2015), que analisa dados do espanhol, com base também em Klinge (1996), verificam que os valores modais não epistêmicos estão mais relacionados a predicados do tipo Ação, enquanto os valores modais epistêmicos são mais frequentemente associados a predicados do tipo Estado.

Com base na associação entre os tipos de predicado e os traços do sujeito, Klinge (1996) mostra que as leituras possíveis de um enunciado podem se alterar com base no controle do sujeito sobre o predicado. Assim, se o predicado apresenta o traço [-controle], é mais provável que a modalidade encontrada seja a epistêmica. Entretanto, na presença do traço [+controle] no predicado, Klinge (1996) aponta que as leituras preferidas serão a facultativa ou a deôntica. Neves (2000) considera que, neste último caso, também a modalidade epistêmica pode ocorrer.

Especificamente com relação ao valor modal de volição, Olbertz (1998), ao analisar dados de língua espanhola, admite uma estreita relação entre a modalidade deôntica e a modalidade volitiva, já que ambas estão relacionadas ao desejo de que um evento se cumpra no futuro. No entanto, a autora prevê a existência de um valor modal volitivo em situações em que o valor deôntico é excluído, justamente por entender que nessas situações o traço [+controle] não está presente.

Olbertz e Gasparini-Bastos (2013), que analisam perífrases modais no espanhol, argumentam que a interpretação de um elemento modalizador deôntico como modalizador volitivo é favorecida quando a realização de um determinado evento foge ao controle humano, o que também é verificado por Gasparini-Bastos (2014), na análise do verbo *dever* em português. Em seu trabalho, a autora mostra que a ausência do traço [+controle] relaciona-se a um evento impossível de ser realizado, o que leva a uma leitura volitiva do elemento modal.

A partir da relação entre a orientação da modalidade e os traços que caracterizam o sujeito, passamos, na sequência, à análise das ocorrências dos verbos modais *permitir* e *necesitar* que encontramos no córpus, buscando verificar de que modo tais elementos contribuem para a interpretação do valor modal.

Análise e resultados

As ocorrências identificadas no córpus podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 1. Número de ocorrências identificadas no córpus

MODALIZADOR	TOTAL	TOTAL (%)
Necesitar	352	92,4
Permitir	29	7,6
TOTAL	381	100%

Fonte: Elaboração própria

Os dados confirmam uma alta frequência do verbo *necesitar*, encontrado em 352 ocorrências (92,4% do total de casos). O verbo *permitir*, em relação ao verbo *necesitar*, apresenta uma menor frequência, totalizando 29 ocorrências (7,6% de todos os casos encontrados no córpus de análise). A seguir, apresentamos uma análise qualitativa dos resultados.

Verbo *permitir*

O verbo *permitir* suscita, num primeiro momento, a ideia de existência de um agente hierarquicamente superior, que tem o poder de conceder permissão para que algo aconteça. Nesse sentido, ele pode ter um valor modal deôntico, com orientação para o participante, como exemplificado em (10), ou com orientação para o evento, como exemplificado em (11):

10. Y ahora piensa en cómo ese amor vuelve a ti. ¿Dejas que te llegue? ¿**Permites** que esta persona también esté contigo en *tus* errores y momentos de confusión? (LMI, p. 121)

(E agora pense em como esse amor volta para você. Você deixa que ele chegue até você? Você **permite** que essa pessoa também esteja com você nos seus erros e nos momentos de confusão?)

11. Cuando **se permite** que se desarrolle naturalmente, cada respiración de la mujer es un experimento extático de deleite emocional y sensorial. (LMI, p. 66)

(Quando se permite que se desenvolva naturalmente, cada respiração da mulher é um experimento estático de deleite emocional e sensorial)

Em (10), o verbo *permitir* expressa a autorização, vinda de um sujeito que apresenta o traço [+humano], no caso a mulher, que, por apresentar também o traço [+controle] tem o poder de assegurar que a ação prevista no enunciado se realize. Em (11), o valor deôntico de permissão não recai sobre um sujeito específico, mas sim sobre um sujeito coletivo (todas as mulheres). Nesse caso, a ausência de um sujeito agente altera a orientação da modalidade, que passa a ser dirigida para o evento.

Embora o valor deôntico fosse o esperado, verificamos, nos dados, que o verbo *permitir* apresenta outra possibilidade de leitura, o valor modal facultativo. Vejamos um exemplo:

12. Este es el espíritu que impulsó a Juana de Arco y que le **permitió** movilizar a toda Francia. Nada puede impedir el flujo y la capacidad de concreción de la mujer que está impulsada por la certeza del corazón. (LMI, p. 166)

(Este é o espírito que impulsionou Joana D'Arc e que lhe **permitiu** mobilizar toda a França. Nada pode impedir o fluxo e a capacidade de concretização da mulher que está impulsionada pela certeza do coração)

O valor deôntico de *permitir* nesse exemplo é descartado justamente pelas características do sujeito: a falta do traço [+humano] e do traço [+controle] impede que o sujeito *espírito* tenha o poder de conceder permissão a alguém que possa obedecer. No exemplo, a paráfrase mais adequada parece ser “capacitar” ou “dar condições” para que o evento aconteça.

Segundo Ferrari (2009), que descreve ocorrências semelhantes na análise do verbo *permitir* em artigos científicos do espanhol, a capacidade expressa pela modalidade facultativa é concedida ao participante – Joana D'Arc, no caso de nosso exemplo –, que passa a ter condições de realizar o evento (mobilizar toda a França).

Nos dados analisados, há várias ocorrências que poderiam levar a essa dupla interpretação deôntica/facultativa. Entretanto, considerando o contexto da autoajuda, como já apontado por Brunelli (2004) e por Brunelli e Gasparini-Bastos (2011), na análise de modalizadores presentes nesse tipo de material, os textos de autoajuda têm o propósito de convencer o leitor de que ele tem capacidade de mudar sua vida. Assim, consideramos que o verbo *permitir*, nesses casos, deve ser interpretado como um modalizador facultativo, relacionado a capacidades, e não como deôntico.

Somamos a isso o fato de que, conforme aponta Palmer (1979), a capacidade e a habilidade que caracterizam a modalidade facultativa (modalidade dinâmica, na classificação do autor) podem ser atribuídas a sujeitos não humanos, indicando que eles têm qualidades e poderes para provocar a realização de um evento. Vejamos outro exemplo do verbo *permitir* com valor facultativo:

13. No confundas pureza con ingenuidad. Crees que por sentir los sentimientos de los otros ellos también sienten los tuyos y no es así! Cuando sientes su angustia, por supuesto que te gustaría poder evitársela. Pero debes entender la superficie engañosa de los sentimientos y concentrarte en la facultad que te **permite** sentir, que es lo que te **permitirá** ver de verdad. Saber es suficiente. No necesitas probarlo o que te sea probado. No necesitas actuar. (LMI, p. 86)

(Não confunda pureza com ingenuidade. Você acha que por sentir os sentimentos dos outros eles também sentem os seus e não é assim! Quando você sente a angústia deles, com certeza gostaria de poder evitar que eles a sentissem. Mas você deve entender a superfície enganosa dos sentimentos e se concentrar na faculdade que lhe **permite** sentir, que é o que lhe **permitirá** ver de verdade. Saber é suficiente. Você não precisa provar ou que seja provado. Você não necessita agir)

Em (13), entendemos que a paráfrase mais adequada para as ocorrências de *permitir* nos dois empregos (*permite* e *permitirá*) seja “capacitar” ou “dar condições”, o que caracteriza a modalidade facultativa. Tal paráfrase se comprova, pois nos dois casos a capacidade é atribuída à própria entidade “faculdade”, que não tem o traço [+humano] nem [+animado], mas é apresentada como um elemento que oferece as condições necessárias para que a mulher sinta e veja de verdade.

Verbo *necesitar*

De modo geral, o verbo *necesitar* em espanhol, à semelhança do verbo *necessitar* em português, expressa a necessidade da realização de alguma ação (Borba, 1990), o que o qualifica, em um primeiro momento, como um verbo relacionado à modalidade deôntica. De fato, identificamos ocorrências do modal *necesitar* com valor deôntico orientado para o participante (exemplo (14)) e para o evento (exemplo (15)):

14. Más bien parece que el hombre es la pieza codiciada a cazar por la mujer, quizá esto provenga de las necesidades ancestrales de supervivencia en las que el hombre **necesitaba** salir a cazar, y la mujer **necesitaba** cazar a un cazador que la cuidara y protegiera. (AMA, p. 17-18)

(Parece que o homem é a peça cobiçada para caçar a mulher, talvez isso venha das necessidades ancestrais de sobrevivência em que o homem **necessitava** sair para caçar e a mulher **necessitava** caçar a um caçador que a cuidasse e protegesse)

15. Los ejercicios que se sugieren a continuación exigen concentración y práctica. Puede que no resulten fáciles al principio, pues **se necesita** disciplina y estar dispuesta a percibir de forma diferente a la habitual. Requieren que nos olvidemos de quien creíamos ser para volver a descubrirnos. (LMI, p. 107)

(Os exercícios sugeridos na sequência exigem concentração e prática. Pode ser que não sejam fáceis a princípio, pois **se necesita** disciplina e estar disposta a sentir de forma diferente da habitual. Eles requerem que nos esqueçamos de quem acreditávamos ser para voltarmos a nos descobrir)

Lembramos que a modalidade deôntica está relacionada com aquilo que é legal, social ou moralmente permitido e, segundo Neves (1996, p. 172), está condicionada pelo traço [+controle], implicando “que o enunciatário aceite o valor de verdade do enunciado, para executá-lo”. No caso específico do exemplo (14), temos participantes com os traços [+humano] e [+controle] (homem e mulher), aptos, portanto, a realizarem a ação designada, obedecendo a regras impostas pela sociedade primitiva a que pertencem.

Já em (15), temos a expressão de uma necessidade deôntica orientada para o evento, visto que o valor modal não recai sobre nenhum participante específico, mas se dirige a todas as mulheres. Trata-se de um conjunto de exigências (disciplina e disposição) necessárias à realização de exercícios físicos, ou seja, “regras” previamente estabelecidas

e que precisam ser cumpridas. Novamente a ausência de um sujeito participante agente faz com que a modalidade seja orientada para o evento.

Ao observar as ocorrências de *necesitar* identificadas no córpus, verificamos que alguns valores não são compatíveis com a modalidade deônica, por não apresentarem uma fonte de autoridade moral ou legal, mas sim uma necessidade inerente, conforme já observado por Olbertz e Gasparini-Bastos (2013) e por Nogueira e Gasparini-Bastos (2020), na análise de modais do espanhol. As autoras preferem usar o termo modalidade inerente (conforme proposta de Dik, 1997 [1989]), por entenderem que a denominação facultativa, relacionada às noções de possibilidade inerente, não se mostra totalmente adequada para abranger os casos de necessidade inerente. Neste trabalho, optamos por manter a denominação modalidade facultativa, porém cientes de que ela não se aplica de igual maneira a todos os modalizadores que expressam necessidade, como é o caso do verbo *necesitar*, aqui analisado.

Os casos em que *necesitar* expressa modalidade facultativa/inerente podem ter orientação para o participante, como em (16), ou para o evento, como em (17):

16. [...] y sobre todo reconociendo, respirando, integrando hasta la médula, todos nuestros increíbles valores, felicitándonos por todo el largo camino que llevamos andado personalmente, y como especie femenina, en el que tan sólo **necesitamos** aprender a aceptar nuestra luz y nuestra sombra, nuestra pequeñez y nuestra grandeza, el cocktail personal, perfecto e irrepetible de cada una. (AMA, p. 10-11)

([...] e sobretudo reconhecendo, respirando, integrando até a medula, todos os nossos incríveis valores, nos cumprimentando pessoalmente por todo o longo caminho andado, e como espécie feminina, em que **necessitamos** somente aprender a aceitar nossa luz e nossa sombra, nossa pequenez e nossa grandeza, o coquetel pessoal, perfeito e único de cada uma)

17. De hecho, la mayoría de las mujeres tienen miedo de su poder y el plus de sensibilidad que les confiere. Por tanto, evitan la plenitud de la experiencia que su cuerpo les otorga, se evaden con facilidad, o se ponen histéricas y se engañan a cada paso. La mujer **necesita** tocar y ser tocada. Cuando nos podemos definir físicamente nos volvemos tan sólidas como la Tierra. (LMI, p. 150)

(De fato, a maioria das mulheres tem medo de seu poder e do plus de sensibilidade que ele traz. Portanto, evitam a plenitude da experiência que seu corpo lhes concede, se esvaem com facilidade ou ficam histéricas e se enganam a cada passo. A mulher **necessita** tocar e ser tocada. Quando podemos nos definir fisicamente, nos tornamos tão sólidas como a Terra)

Em (16), temos um caso de modalidade facultativa/inerente orientada para o participante, que faz referência às necessidades e obrigações internas de um participante específico (no caso, as mulheres). Nessa ocorrência, a enunciadora avalia como necessária a ocorrência do evento (aceitar a própria luz) e se sente condicionada, por uma necessidade interna ou subjetiva, a realizá-lo.

Em (17), a orientação da modalidade se dirige ao evento (tocar e ser tocada). Como aponta Olbertz (2016), a modalidade inerente/facultativa orientada para o evento tem como fonte da avaliação as circunstâncias ou os fatores contextuais que condicionam a necessidade de ocorrência de um evento, diferentemente da modalidade orientada para o participante. No exemplo em questão, não se trata de uma regra imposta pela sociedade, mas sim pelas circunstâncias que envolvem o processo.

Além dos valores modais deôntico e facultativo aqui descritos, Oliveira (2021), que estudou a construção *necesitar + infinitivo* em língua espanhola, identifica casos em que tal construção apresenta valor volitivo, como no exemplo (18), oferecido pelo autor:

18. No es que quiera morir yo amo la vida y soy joven es solo que estoy evitando algo que va a pasar que es muy dañino para mi y bueno quiero saber una manera rápida y segura este sábado y domingo **necesito** estar enfermo con fiebre y dolor de cuerpo pero no morir ayuda!!!!!! (Oliveira, 2021, p. 16)

(Não é que eu queira morrer, eu amo a vida e sou jovem; é só que estou evitando algo que vai acontecer que é muito nocivo para mim e, bom, quero saber uma maneira rápida e segura. Neste sábado e domingo **necessito** estar doente com febre e dor no corpo, mas não morrer ajuda!)

No exemplo, a interpretação deôntica do verbo *necesitar* não é possível, em razão de um evento que não depende do controle humano (ficar doente, com febre e dor no corpo). Trata-se, portanto, de um caso de modalidade volitiva.

Em raríssimas ocorrências, identificamos, em nosso córpus, casos de *necesitar* servindo à expressão da modalidade volitiva. Vejamos um exemplo:

19. Aquí creo que todas las chicas sabemos perfectamente de lo que hablamos, porque claro, una vez que he trazado el guión de cómo quiero que sea todo, además **necesito** que mi chico encaje con el patrón que tengo desde jovencita o desde mayorcita en mi mente, con todas las cualidades que debe poseer mi príncipe azul (...) (AMA, p. 16-17)

(Aqui acho que todas as meninas sabemos perfeitamente do que falamos, porque claro, uma vez que tracei o roteiro de como quero que seja tudo, **necessito**, além disso, que meu parceiro se encaixe no padrão que tenho em mente desde jovenzinha ou mais velha, com todas as qualidades que deve ter meu príncipe azul)

O exemplo mostra uma situação em que a interpretação volitiva parece ser a mais adequada, uma vez que não existe controle do evento (encontrar um parceiro que se encaixe no padrão imaginado) e a necessidade não passa de um mero desejo, já que se faz referência a algo hipotético.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo analisar as ocorrências de dois verbos modais do espanhol – *permitir* e *necesitar* – em obras de autoajuda escritas em língua espanhola, com o intuito de verificar os efeitos de sentido provocados por esses verbos e os critérios de análise selecionados (orientação da modalidade e os traços semânticos [\pm humano], [\pm animado] e [\pm controle] relacionados ao sujeito) que possibilitam cada leitura modal, bem como a reinterpretação dos valores modais, considerando o tipo de córpus selecionado. Para isso, partimos da classificação de modalidade proposta por Hengeveld (2004), a qual está vinculada a uma abordagem funcionalista da linguagem.

A análise das ocorrências do verbo *permitir* mostra que tal verbo pode ter uma leitura deôntica ou facultativa, sendo a leitura facultativa resultante de uma reinterpretação das ocorrências dentro do contexto da autoajuda. Os traços semânticos do sujeito, bem como o propósito de convencimento que os textos de autoajuda apresentam, contribuem para que a interpretação facultativa (relacionada à capacidade) seja favorecida.

A análise das ocorrências do verbo *necesitar* mostra que o valor deôntico de necessidade pode ser encontrado, no contexto da autoajuda, com orientação para o participante ou para o evento, com sujeitos que necessariamente possuem controle para atender às necessidades ou obrigações apresentadas no contexto. Os casos mais frequentes, no entanto, são as ocorrências de modalidade facultativa/inerente com orientação para o participante ou para o evento. Tais empregos modais não estão determinados por

regras ou convenções legais ou morais, mas por necessidades internas do participante (orientação para o participante) ou pelas circunstâncias (orientação para o evento).

Em casos mais raros, o verbo *necesitar* pode apresentar, também, um valor modal volitivo, quando não há controle do sujeito designado no evento e quando a expressão da necessidade se configura, na verdade, como a expressão de um desejo.

Finda a análise, esperamos ter contribuído para um mapeamento dos valores modais expressos pelos verbos *permitir* e *necesitar* dentro dos estudos descritivos da língua espanhola.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo auxílio financeiro concedido como bolsa de Mestrado à autora Amanda Tremura da Silva.

Referências

BORBA, F. S. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

BRUNELLI, A. F. *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de autoajuda*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BRUNELLI, A. F.; DALL'GLIO-HATTNHER, M. M. As qualificações do saber, do dever e do poder: uma análise linguística do discurso de autoajuda. In: BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. (org.). *Análise do discurso: teorizações e métodos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-32.

BRUNELLI, A. F.; GASPARINI-BASTOS, S. D. A manifestação das diferentes modalidades no emprego do verbo auxiliar poder em português e em espanhol: análise do discurso de autoajuda. *Signo & Seña*, v. 22, p. 165-180, 2012.

BRUNELLI, A. F.; GASPARINI-BASTOS, S. D. O comportamento do verbo modal *poder* no discurso de autoajuda: uma investigação no português e no espanhol. *Estudos Linguísticos*, v. 40, n. 1, p. 61-70, 2011.

BRUNELLI, A. F.; GASPARINI-BASTOS, S. D. Os valores do verbo modal *poder* em português: da língua ao discurso. In: XV Congreso Internacional de ALFAL, 2008, Montevideo-Uruguai. Actas. Montevideo-Uruguai: ALFAL, v. 1, 2008.

CARRASCOSSI, C. N. de S. *Interpretação dos verbos modais 'poder' e 'dever' na língua portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.

DIK, S. *The Theory of Functional Grammar*. Part I: The structure of the clause. 2.ed. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1997 [1989].

FERRARI, L. D. Verbos modales: grados de gramaticalización. *Anales del Instituto de lingüística*, v. 30-31, p. 103-121, 2009.

GASPARINI-BASTOS, S. D. Distinções entre modalidade deôntica objetiva e subjetiva no português falado: o caso do verbo *dever*. *Confluências*, v. 46, p. 273-287, 2014.

GASPARINI-BASTOS, S. D.; BRUNELLI, A. F. A coocorrência de elementos modais em obras de autoajuda dirigidas a mulheres. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, p. 262-275, abr. 2019.

HENGELVELD, K. The Grammaticalization of Tense and Aspect. In: NARROG, H.; HEINE, B. (ed.). *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford UP, 2011. p. 580-594.

HENGELVELD, K. Illocution, mood, and modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (ed.). *Morphology: a handbook on inflection and word formation*. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 1190-1201.

HENGELVELD, K.; HATTNER, M. M. D. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. *Linguistics*, v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.

HENGELVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KLINGE, A. The Impact of Context on Modal Meaning in English and Danish. *Nordic Journal of Linguistics*, Cambridge, v. 19, p. 35-34, 1996.

NEVES, M. H. M. A polissemia dos verbos modais. Ou: falando de ambiguidades. *Alfa*, v. 44, p. 115-145, 2000.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português falado 6: Desenvolvimentos*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 163-195.

NOGUEIRA, A. L.; GASPARINI-BASTOS, S. D. Uma investigação funcional dos significados modais expressos pela perífrase *tener que* no espanhol peninsular falado. In: ANTONIO, J. D.; MÓDOLO, M. (org.). *Espanhol, línguas indígenas e português: múltiplos enfoques funcionalistas*. São Paulo: FFLCH, 2020. p. 134-158.

OLBERTZ, H. Periphrastic Expressions of Non-epistemic Modal Necessity in Spanish – a Semantic Description. In: GARACHANA, M.; MONTSERRAT, S.; PUSCH, C. (ed.). *From Composite Predicates to Verbal Periphrases in Romance languages* (IVITRA Research in Linguistics and Literature). Amsterdam: John Benjamins, 2016. p. 1-25.

OLBERTZ, H. *Verbal periphrases in a functional grammar of Spanish*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1998.

OLBERTZ, H.; GASPARINI-BASTOS, S. D. Objective and Subjective Deontic Modal Necessity in FDG – Evidence from Spanish Auxiliary Expressions. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (ed.). *Casebook in Functional Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 277-300.

OLIVEIRA, A. S. A construção modal deônica *necesitar+infinitivo*: uma análise discursivo-funcional em língua espanhola. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2021.

PALMER, F. R. *Modality and the English modals*. New York: Longman, 1979.

RINALDI, N. *Um estudo sobre os diferentes valores modais do verbo 'poder' em entrevistas jornalísticas do espanhol*. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2015.

REYO, ZULMA. *La mujer interior: ¿eres consciente del poder que tienes?* Barcelona: Ediciones Luciérnaga, 2011.

SOUZA, C. N. Uma análise de contextos de ocorrência de *poder* em textos interativos. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 192-224, 2015.

VÁZQUEZ, M. M. *A mi amada*. Madrid: Equipo Difusor del Libro, 2016.

VERNI, R. P.; BRUNELLI, A. F.; GASPARINI-BASTOS, S. D. Modalidade, ethos e estereótipos nos aconselhamentos sobre finanças para mulheres. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 61, p. 1-19, jun. 2019.

Cadeias de Gênero: desafios da constituição de uma tipologia adequada

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3674>

Sergio Mikio Kobayashi¹

Resumo

Este trabalho aponta uma reflexão teórica sobre gêneros em cadeia e os desafios da constituição de um percurso teórico-metodológico adequado. Para isso, percorre um caminho teórico das noções de Gênero do Círculo de Bakhtin (2013, 2010) e das Práticas Discursivas da ACD (Fairclough, 2001, 2003, 2010), em diálogos com as noções de Cadeias de Gênero de Fairclough (2003), Swales (2004), Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) e Araújo (2021). Como resultados, identificou-se a pertinência do estudo de textos interligados a partir da premissa da organização por gêneros, do aspecto cronológico que expande a rede e da dimensão social. Além disso, também conclui que a delimitação das Cadeias de Gênero é um processo metodológico do analista.

Palavras-chave: Cadeias de Gênero; redes de texto; gênero.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; kobayashisergio@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8987-2811>

Genre Chains: Challenges in Establishing an Appropriate Typology

Abstract

This article presents a theoretical reflection on chained genres and the challenges of establishing an appropriate theoretical-methodological framework. To this end, it follows a theoretical path from the notions of genre from the Bakhtin Circle (2013; 2010) and discursive practices from CDA (Fairclough, 2001, 2003, 2010), drawing on the notions of Genre Chains by Fairclough (2003), Swales (2004), Nobre and Biasi-Rodrigues (2012), and Araújo (2021). As a result, the relevance of studying interconnected texts based on the premise of organization by genres, the chronological aspect that expands the network, and the social dimension were identified. Additionally, it concludes that the delimitation of genre chains is a methodological process for the analyst.

Keywords: genre chains; text networks; genre.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo promover uma reflexão sobre os desafios de identificar os aspectos constitutivos das Cadeias de Gênero e de apontar um percurso teórico-metodológico de análise desse fenômeno. Parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, mobilizamos os conceitos de gênero e práticas discursivas, apontando um diálogo com trabalhos que buscaram refletir sobre os estudos de “textos interligados”².

Os aspectos relacionais entre enunciados, textos e outras semioses (terminologias que variam de acordo com a abordagem de cada vertente dos estudos discursivos), são muito utilizados pelos analistas que buscam depreender e evidenciar os sentidos. Do pensamento bakhtiniano, que concebe a língua em seu aspecto dialógico; passando pelo caráter histórico pêcheuxiano, até o materialismo histórico e dialético dos Estudos Críticos, o interesse do analista do discurso recai à busca dos sentidos.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) ou Análise do Discurso Crítica, corrente à qual nos filiamos, comprehende o discurso como um modo de ação social historicamente situado, em relação dialética com outros aspectos da vida em sociedade, de modo que, enquanto o discurso é socialmente formado, também através dele é possível transformar a realidade (Cf. Fairclough, 1992). Isso significa, portanto, que o aspecto relacional com a realidade é parte constitutiva do discurso, logo são estas relações que medeiam a vida e modulam a sociedade.

² Apresentamos o conceito “textos interligados” de maneira ampla, pois refletem diversas abordagens teóricas e metodológicas.

A concepção da ACD faircloughiana, sobre gêneros do discurso baseia-se nos modos de agir que determinada sociedade, historicamente situada, utiliza para disputar a hegemonia (Fairclough, 2008). Dessa maneira, as diversas relações das práticas discursivas formam um campo de disputa por controle, haja vista que guardam traços de diferentes discursos e ideologias (Wodak, 2004).

Os gêneros, portanto, sejam eles compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciado (Bakhtin, 2003) ou mesmo por práticas discursivas por meio das quais as pessoas agem conjuntamente no mundo (Chouliaraki; Fairclough, 1999), configuram uma tipologia metodológica fundamental para observarmos, sincrônica e diacronicamente, o modo pelo qual os sentidos são construídos em nosso entorno. Isso significa, portanto, que a dimensão discursiva concebida a partir da organização dos enunciados em gêneros possibilitou um salto de qualidade fundamental nos estudos discursivos e, por conseguinte, na compreensão e análise da realidade sociossemiótica.

Não obstante, ainda que este olhar para a língua seja uma ferramenta primordial no fazer analítico dos sentidos, a necessidade do olhar para a flutuação hegemonic – bem como a luta de classes – impõe ao analista a dificuldade de correlacionar os gêneros que ora transmutam para outros gêneros, ora se chocam e estabelecem uma relação interseccional em sua constituição. Em outras palavras, quando o âmbito da análise dos sentidos ganha valor diacrônico e, sobretudo, quando se leva em consideração os diversos interesses das classes sociais em uma determinada série de textos, o procedimento teórico-metodológico adequado para esse tipo de investigação ainda carece de formulação sistemática.

É bem verdade que existem estudos muito qualificados sobre gêneros do discurso interligados, das mais diversas abordagens. Os próprios trabalhos de Fairclough e da ACD buscam trazer à tona a necessidade da investigação dessa relação entre gêneros, como as cadeias intertextuais (2001) ou Cadeias de Gênero (2003). No entanto, as propostas teórico-metodológicas ora se debruçam sobre a definição e não apontam para uma aplicação prática analítica de suas fundamentações, ora não elaboram um procedimento metodológico adequado para gêneros que se realizam em distintas esferas.

A análise discursiva monogenérica tem pouca produtividade em alguns ambientes, como o digital, e para analisar alguns gêneros, como o Meme Digital (Kobayashi, 2018). A construção de uma “nova realidade” interligada em rede e mediada pelos interesses capitalistas, políticos e corporativos das plataformas digitais, força o analista do discurso à reflexão e à análise de um conjunto de gêneros, tanto para compreender o sentido discursivo quanto para verificar movimentações hegemonic e contra hegemonic que impactam as práticas sociais. Não cremos, no entanto, que a única possibilidade de estudo de uma rede de enunciados seja os suportados por mídias digitais ou mediados por uma tela; pelo contrário, não foi o avanço tecnológico que possibilitou a interligação entre os gêneros, embora tenha sido responsável por sua complexificação.

Neste trabalho, pretendemos discutir algumas concepções destas redes de texto, em diálogo com suas respectivas propostas teórico-metodológicas, bem como a problemática de sua definição. Apresentaremos, portanto, nos itens subsequentes, um diálogo com as reflexões de dialogismo, enunciado e gênero do Círculo de Bakhtin; uma discussão com os conceitos de Gêneros em Cadeia de Fairclough, Swales e Biasi-Rodrigues; e uma reflexão sobre o conceito de “Constelação de Gêneros”, de Swales e Araújo, no que tange à terminologia e à aplicação desta formulação nos estudos de gêneros interligados.

1. Conceito de Gênero: conceitos fundamentais do Círculo de Bakhtin

São gigantescas as contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos discursivos; o olhar dialético (e dialógico) sobre a linguagem, assim como a perspectiva de enunciados organizados em gêneros, é a força motriz de muitas das pesquisas e debates científicos desta área. Bakhtin (2010) proporciona um salto de qualidade na compreensão da linguagem a partir da concepção de língua como uma manifestação viva e concreta. O autor defende que a relação dos enunciados não pode ser compreendida através de um sistema abstrato de signos linguísticos, dado que a língua reflete e refrata a realidade, como apontamos anteriormente.

Foi a partir deste modo de olhar os fenômenos linguísticos que os autores do Círculo desenvolveram o conceito de dialogismo. Bakhtin (1979 [1929]) advoga a partir da compreensão de os enunciados possuírem uma natureza dialógica com outros enunciados, isto é, cada enunciado construído se relaciona intrinsecamente e constitutivamente a outros enunciados; esses outros enunciados, por sua vez, também estão relacionados a outros, e assim por diante. A conceptualização do enunciado propriamente dito, na perspectiva do Círculo de Bakhtin (2010, p. 275), reside na “alternância entre os sujeitos do discurso [...], pela alternância dos falantes”. Isso significa que o que determina os limites do enunciado são os enunciados-resposta dos outros, bem como os enunciados a quem estabelece relação responsiva. O enunciado é, pois, resposta. Nas palavras do autor,

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos [...]. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados (Bakhtin, 2003, p. 299-300).

Essa perspectiva, portanto, coloca o enunciado em constante “diálogo” com outros no uso da língua e na construção dos sentidos, de modo que não se torna possível “inaugurar” uma determinada construção linguística à revelia daquilo que a antecedeu. Esta relação dialógica entre os enunciados possui uma fundamentação especialmente filosófica do ponto de vista da própria vida, que possui natureza dialógica, de acordo

com Bakhtin (2011, p. 348); o autor defende que o dialogismo “aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”. Ademais, propõe que o enunciado é um elo em uma cadeia muito complexa de outros enunciados. Nesse sentido, caso fosse possível mapear todos os enunciados desde o início da humanidade, teríamos uma complexa rede (tecido) de enunciados interligados entre si, em maior ou menor grau, a partir de ligações mais ou menos explícitas e com diferentes distâncias entre si. Esta concepção de língua em rede nos permite vislumbrar as formas de organização destes enunciados, culminando na perspectiva de gêneros em cadeia.

Dessa forma, a compreensão dialógica de um enunciado permite levar em conta diversas relações que vão além dos limites da linguística e de abordagens estruturalistas que partem do pressuposto da linguagem enquanto um sistema fechado e/ou isolado (Kobayashi, 2018). As relações dialógicas, portanto, só existem quando determinada forma lógica e um dado conteúdo semântico concreto materializam-se em dois diferentes enunciados de dois sujeitos diferentes; assim, esta materialização passa a existir no discurso. No âmbito desta perspectiva dialógica é que o Círculo propõe a noção de enunciado concreto. Voloshinov (1987 [1926], p. 198 *apud* Souza Junior, 2002, p. 88) aponta que este “nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes do enunciado. Sua significação e sua forma são determinadas, essencialmente, pela forma e pelo caráter dessa interação”. Não é possível considerar, portanto, o enunciado como dissociado de um contexto interativo – um evento social – em que sua significação é constantemente negociada com outros interlocutores, vozes autorais, atores sociais etc.

A partir da caracterização apresentada até aqui, o Círculo também dá um passo no que diz respeito à organização dos enunciados: a proposição de gêneros do discurso. Bakhtin (2003, p. 262, grifo do autor) define os gêneros como “tipos *relativamente* estáveis de enunciados”, que surgem e se tornam complexos de acordo com cada campo da atividade humana. O autor defende que cada um destes campos tem propensão para desenvolver e organizar determinados tipos de enunciados, implicando na determinação e orientação dos gêneros de acordo com o uso em determinadas situações reais da vida. Tal qual o enunciado concreto, portanto, a noção de gêneros está calcada no contexto interativo social, isto é, “o enunciado concreto é, em relação aos enunciados anteriores, um enunciado típico da organização social da linguagem em gêneros do discurso de uma ou [de] outra esfera” (Souza, 2002, p. 103). Assim, é imprescindível conceber os gêneros do discurso através da alternância dos sujeitos que constituem o enunciado.

Bakhtin (2003) defende que os gêneros possuem um determinado conteúdo temático, uma construção composicional e estilos indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, determinados pelas especificidades de cada esfera da atividade humana; isto é, os gêneros do discurso, a partir de seu uso em determinada esfera, constrangem, ainda que relativamente, a maneira pela qual os enunciados são produzidos. Em outras palavras, são

os enunciados organizados a partir de seus traços constitutivos, em determinado campo da vida, que podem ser caracterizados enquanto gêneros. Isso significa que a noção de gênero do discurso não é arbitrária, dependente apenas da vontade de determinado sujeito; ela é historicamente situada, refletindo e refratando a vida.

Ainda que o círculo de Bakhtin não tenha organizado uma compreensão mais acurada sobre uma rede (ou cadeia) de gêneros, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, é possível observar que este “agrupamento” de gêneros que se relacionam entre si faz parte da própria concepção desenvolvida pelo Círculo, uma vez que, se tipos de enunciados relativamente estáveis formam gêneros do discurso e estes enunciados estão interligados em uma complexa rede discursiva, tão logo os gêneros possuem uma característica inteiramente dialógica também. Acrescenta-se, então, à perspectiva da rede de enunciados, mais uma dimensão organizativa: além das “ligações” existentes entre os nós desta rede, ainda há um agrupamento temático, composicional e estilístico.

Bakhtin (2011) também faz uma distinção entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos), associando aqueles ao “diálogo espontâneo”, e esses, ao “diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado” (Marchezan, 2006, p. 119), propondo que os de características complexas sejam oriundos dos de características primárias a partir do desenvolvimento social e cultural das sociedades e, em especial, da institucionalização dos discursos. Nessa perspectiva, Marchezan (2006, p. 119, itálico da autora) afirma que a distinção entre esses dois tipos de gênero, respectivamente, retoma “as duas maneiras de se considerar o diálogo [...]: em *stricto sensu*, o diálogo espontâneo e, com base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado”. Isso significa que à medida em que a sociedade se desenvolve e ganha contornos mais complexos nas relações estabelecidas entre os enunciados, os gêneros do discurso transmutam-se em novos gêneros que refletem e refratam um determinado nível de organização social.

Essa perspectiva é muito importante, pois ela acrescenta uma terceira dimensão à rede de enunciados: o aspecto cronológico do “simpósio universal”. Ora, se os gêneros se complexificam ao passo da evolução das relações humanas, tão logo é possível visualizar que a alternância dos sujeitos cria um lastro de tempo entre as relações dos enunciados: ainda que seja possível conjecturar os enunciados vindouros, é tanto impossível controlar toda a sua produção, bem como pouco provável a capacidade de prever sua totalidade. De modo análogo, um enunciado não pode responder a outro que não tenha sido produzido, assim como um antecedente não responde àquele que agora se produz. Isso não quer dizer, no entanto, que a relação dialógica entre os enunciados seja uma via de mão única, mas a produção temporal e as próprias relações estabelecidas entre os nós da rede forçam a complexificação e, portanto, a produção de novos gêneros.

Nesse sentido, para o cientista do discurso, o desafio não consiste em estabelecer uma proposição teórico-metodológica definitiva, que dê conta da totalidade da construção de sentidos na vida, mas observar cuidadosamente as características que envolvem uma determinada realidade e, assim, representar um percurso metodológico que permita analisar dados que tenham assento na realidade.

Ainda que esta seção não toque sequer a superfície do que significam as colaborações do Círculo de Bakhtin, os conceitos que nos ajudarão a trilhar os caminhos desta tese consistem nas três dimensões da rede de enunciados que depreendemos da teoria bakhtiniana, A retomar: 1. a própria existência de uma rede complexa de enunciados, 2. sua organização genérica (temática, composicional e estilística) e 3. seu aspecto cronológico. A seguir, consideraremos outras abordagens para trazer mais elementos à rede de enunciados.

2. Formas de agir no mundo: a perspectiva da ACD

De maneira geral, a ACD não se debruça na caracterização de um conceito de enunciado ou de Gêneros do Discurso, tal qual fez o Círculo de Bakhtin, ainda que essas noções sejam fundamentais na compreensão da área. Especificamente o trabalho de Fairclough (2001, 2003, 2010 [1995]), que nos interessa na reflexão de gêneros em cadeia, dá passos no sentido de compreender os gêneros ancorados em uma rede de práticas, possibilitando a ampliação de nosso olhar para a rede de enunciados que elencamos anteriormente. Para que consigamos discutir esses aspectos, necessitamos retomar brevemente de onde vem a área e como se fundamenta.

A ACD enfoca a relação entre os elementos linguísticos e a representação discursiva da vida real, bem como seu impacto nas hegemonias discursivas e, portanto, ideológicas, tanto no que diz respeito à transformação quanto à manutenção destas hegemonias. Assim como a teoria do Círculo de Bakhtin, essa área de estudos não busca investigar ou desvelar os processos linguísticos isolados em um sistema arbitrário; pelo contrário, tem por objetivo estudar a dialética entre língua e sociedade no que diz respeito à produção e interpretação de sentido.

Os Estudos Críticos do Discurso enfocam o modo como as práticas discursivas modificam e consolidam as práticas sociais e, por conseguinte, a estrutura social, da mesma sorte que por elas são modificadas – estabelecendo, assim, uma relação dialética. As práticas são “modos rotinizados, ligados a espaços e tempos particulares, por meio dos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir conjuntamente no mundo” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 21). Os autores defendem que as práticas são constituídas através das estruturas sociais e por seus respectivos mecanismos de reprodução. Portanto, os gêneros do discurso são compreendidos como

prática social, isto é, enquanto formas de agir sociosemioticamente, e não como um fenômeno estritamente individual (Fairclough, 2001).

Nesse sentido, a ACD comprehende a língua através de uma rede complexa de práticas sociais, nas quais os atores sociais negociam e constroem sentidos através da interação. Esses sentidos, para o campo de estudos, não são apenas alegóricos, metafóricos ou figurativos; são processos materiais que exercem coerção às estruturas sociais – ao passo que por elas também são constrangidos –, reforçando ou combatendo seus parâmetros. Em outras palavras, a língua é parte integrante da transformação social e das movimentações hegemônicas que geram efeitos na vida real.

No modelo tridimensional de Fairclough (2001), é possível considerar, concomitantemente, as análises linguísticas (plano textual), da produção e interpretação (plano discursivo), e das instituições e organizações de um evento comunicativo (plano social). Portanto, o texto é uma instância das práticas discursivas que, por sua vez, são momentos das práticas sociais. Isso quer dizer que a concepção da ACD faircloughiana é de que os diversos modos de agir conjuntamente no mundo – dentre eles, o plano discursivo – materializam-se em textos (enunciados), enquanto produto de tais práticas.

Em paralelo à perspectiva bakhtiniana, a ACD preocupa-se com a maneira pela qual a língua reflete, ao mesmo tempo que refrata a realidade. Uma vez que as estruturas sociais determinam as práticas e, dialeticamente, as práticas determinam – seja combatendo ou reforçando – as estruturas sociais, abre-se, de modo mais claro, uma arena em que se age frente ao mundo.

Nesse sentido, os enunciados e os gêneros do discurso devem ser compreendidos na perspectiva de uma ação social, haja vista que as diversas “vozes” que circulam pela rede de enunciados são “[cruciais] para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica” (Ramalho; Resende, 2006, p. 18). A ACD parte do pressuposto de que a linguagem é parte integrante do processo social material (Chouliaraki; Fairclough, 1999), portanto, estas formas de agir conjuntamente se manifestam através de enunciados, que são materializados em diferentes semioses, como a língua falada, escrita, pictórica, musical etc. Nesse sentido, defendem os autores, estes enunciados fazem parte de uma rede de práticas sociais e é por meio desta relação que se desenvolvem diversas formas de agir na sociedade.

A questão da hegemonia é algo fundamental para compreendermos a perspectiva dos Estudos Críticos e, consequentemente, das proposições de Fairclough. Em diálogo com as contribuições de Gramsci (1978), que aponta a disputa ideológica e cultural na luta política, a ideia de hegemonia faircloughiana não pressupõe constantes trocas na dominação existente, mas pontua que a hegemonia é uma liderança pontual, parcial e temporária, que uma das classes detém sobre as outras no âmbito político, ideológico,

cultural. Em outras palavras, ainda que a correlação de forças entre as classes não seja alterada substancialmente a partir das práticas sociais, é possível observar movimentações de hegemonia em determinados espaços temporais e em determinados campos da vida real.

A teoria faircloughiana contribui significativamente para os estudos discursivos à medida que o plano das práticas sociais é acrescentado à análise do discurso, uma vez que é possível trabalhar com a matriz social, as ordens e os efeitos ideológicos e políticos do discurso na luta por hegemonia. Conforme afirmamos, estamos diante do desafio de compreender a construção discursiva nas redes sociais, haja vista que o desenvolvimento das ferramentas digitais nos força a olhar para movimentações dialógicas cada vez mais complexas. A dimensão do sentido, para que seja estudada através de um olhar mais amplo, deve ir além do sentido de um gênero do discurso em si, mas compreendida através da relação dialética entre as estruturas e, sobretudo, as consequências ideológicas, políticas e materiais, dos modos rotinados de agir.

Essa caracterização permite-nos adicionar novos elementos à concepção de rede de enunciados que buscamos desenvolver, isto é, uma rede de textos formada em sua relação com as práticas sociais, a partir da perspectiva que a ACD sistematiza a refração enunciativa da teoria bakhtiniana. Portanto, diferentemente de uma outra dimensão da rede de enunciados, como a relação dialógica e os aspectos cronológicos defendidos por nós anteriormente, a ACD nos leva a considerar nossa rede em relação dialética à outra: a rede de práticas.

A rede de enunciados possui uma relação indissociável com a rede de práticas, uma vez que é a partir de suas coerções – determinadas pela estrutura social – que os enunciados se organizam em gêneros e estabelecem suas relações dialógicas. Desta forma, para nós, o enunciado e o gênero do discurso são formas de agir sociossemioticamente sobre as significações da realidade, ao passo que as últimas organizam as primeiras, enquanto por elas sofrem influência.

3. Gêneros em cadeia

Até aqui buscamos apresentar uma conceptualização de gêneros do discurso e sua relação com a realidade de modo a construir uma perspectiva que nos ajude na visualização das relações entre as redes discursivas e sociais. Doravante apresentaremos criticamente alguns esforços de teorização e construção metodológica sobre este fenômeno discursivo.

Fairclough (2001) defende que a análise das práticas discursivas deve enfocar produção, distribuição, consumo e interpretação textual, uma vez que através deste olhar é possível

verificar a distribuição do discurso através de uma série de textos que o transforma; daí vem a proposição das “Cadeias de Gênero” (Cadeias Intertextuais) enquanto tema da distribuição. Isso significa que, ao olharmos para uma cadeia de gênero, podemos observar como um tipo de discurso se transforma à medida que é “distribuído” através dos gêneros e, consequentemente, transforma as práticas sociais.

Para o autor, as “Cadeias de Gênero” podem ser entendidas como “séries de tipos de texto que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível” (Fairclough, 2001, p. 166). Nesse sentido, o autor de antemão pondera que, embora possa ser presumível existir um interminável número de cadeias, o aspecto de previsibilidade e regularidade torna as cadeias reais numericamente limitadas, uma vez que, continua o autor, “as instituições e as práticas sociais são articuladas de modos particulares, e esse aspecto da estruturação social limita o desenvolvimento das cadeias intertextuais” (Fairclough, 2003, p. 167). Em outras palavras, os diversos gêneros possuem um tipo de relação regular e sistemática com outros, como, no exemplo do próprio autor, um discurso presidencial que alimenta gêneros jornalísticos dos mais diversos, análises de diplomatas, será reproduzido, parafraseado, e assim por diante. Em nosso entendimento, a regularidade e previsibilidade que Fairclough (2003) aponta vai mais no sentido de argumentar sobre as coerções estruturais, os limites das ações institucionais e dos suportes em que se materializam os textos do que propriamente uma forma de mensurar esta sistematicidade. Portanto, o conceito advoga mais em favor do conceito de enunciado concreto bakhtiniano, isto é, socialmente e historicamente localizado, constituído na interação real, em vez de uma perspectiva de sistema arbitrário de textos estáticos.

Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) entendem desta teoria que, se não for considerada a passagem regular de um gênero para outro, o conceito torna-se inoperante, confundindo-se com o dialogismo bakhtiniano. Ainda que essa concepção faircloughiana de Cadeias de Gênero não aponte, necessariamente, para um processo metodológico de análise, o fato de tornar-se “inoperante” significa tornar-se impraticável, excluindo-se a perspectiva da regularidade. Em nosso entendimento, então, o que Fairclough aponta como cadeia nada mais é do que um recorte específico das diversas “conexões” existentes na rede de enunciados, orientada pela perspectiva funcional dos gêneros ali conformados. Ainda que não faça uma contraposição direta à perspectiva de Fairclough, defendem os autores que

[...] o fato de que em determinados gêneros já está prevista uma relação intrínseca com outros não impede que as inúmeras manifestações textuais desses gêneros efetivamente se interliguem a textos não previstos. Em outras palavras, a organização de determinados gêneros em uma cadeia não anula sua potencial relação com outros textos/gêneros – nem poderia, visto ser seu caráter dialógico constitutivo (Nobre; Biasi-Rodrigues, 2012, p. 214).

Convém ressaltar que a perspectiva faircloughiana compreende os gêneros como um padrão sociossemiótico interdiscursivo e parte integrante de uma determinada ordem do discurso. Esse caráter compreende o gênero enquanto um tipo e não como uma instância – a qual é a materialização textual (enunciativa) –, servindo à governança institucional e também como uma forma de exercitar a hegemonia, tanto no sentido de combate quanto de reafirmação, no seio das ordens dos discursos nas instituições. A inoperância do conceito que ponderam os autores se dá justamente na medida em que não se consideram as diversas coerções estruturais, institucionais e dos suportes que determinam estes tipos.

Outro linguista que se debruçou sobre o conceito de gêneros em cadeia foi John Swales (2004); o conceito “Cadeias de Gênero” do autor faz parte de uma tipologia de um conceito, para ele, mais amplo: “Constelação de Gêneros”, que trataremos a seguir. A despeito desta definição enquanto parte de outro conceito, Swales contribui com duas reflexões caras para nosso estudo: o aspecto cronológico e “hierárquico” dos gêneros em uma cadeia. Para o autor, um gênero é necessariamente antecedente do outro. Esta afirmação parte de sua análise sobre uma determinada produção acadêmica; nesse sentido, dentro de um domínio institucionalmente estrito, compreende-se bem esta perspectiva, haja vista que, por exemplo, uma chamada para publicações (gênero 1) vai gerar a entrega de resumos (gênero 2), que, por sua vez, receberão cartas de aceite ou de recusa (gênero 3), e assim por diante.

Embora esta perspectiva corrobore com conceptualização da rede de enunciados que estamos mobilizando, ponderamos que esta perspectiva cronológica é trivial, pois é imensurável. Explicamos: no âmbito de práticas altamente institucionalizadas, como o caso da produção científica, é fácil observarmos a cronologia entre os gêneros, contudo, a dinâmica constitutiva dos meios de comunicação digital e, em alguma medida, até mesmo os gêneros primários, podem ocorrer de maneira simultânea ou mesmo imensurável (Kobayashi, 2018).

A conformação de Cadeias de Gênero em ambiente digital, por exemplo, impossibilita a mensuração material de toda a cadeia: no processo científico; por outro lado, é possível verificar todas as etapas em sua totalidade, enquanto as redes sociais digitais possuem uma infinidade de produções de determinado gênero. Este conceito cronológico, nos parece, está mais relacionado à constituição de uma rede de enunciados e seu desenvolvimento como um todo do que propriamente aplicável aos gêneros.

Quanto à hierarquia dos gêneros, embora Swales (2004) a constitua como um tipo de “constelação”, parece ser esse um aspecto que perpassa toda a tipologia do autor, como bem observado por Araújo (2021), incluindo a própria definição de Cadeias de Gênero. O autor estadunidense afirma que existe um “gênero principal” na cadeia de gêneros, portanto há uma escala de importância entre os tipos de texto. Desta perspectiva Araújo

(2021) discorda, uma vez que os gêneros não podem ser lidos enquanto coadjuvantes de um gênero principal. Nobre e Biasi-Rodrigues (2012, p. 218) também se distanciam de tal posição, pois assumem que:

[...] cada gênero de uma cadeia é dependente do seu precedente e indispensável ao consequente, de modo que a não realização isolada de um gênero poderá acarretar a não realização integral de uma cadeia e assim causar interrupções numa prática sócio-históricamente estabilizada.

Aqui divergimos parcialmente das três ponderações. Ainda que concordemos com o desacordo sobre o nível de importância de um determinado gênero, acreditamos não ser possível horizontalizar o impacto, força e relevância de um determinado gênero na cadeia. No entanto, a escala de importância de um determinado gênero também é definida pelo percurso metodológico, isto é, além das características do gênero, também o olhar enviesado do analista acaba por selecionar um gênero principal. Por exemplo, caso o interesse de uma pesquisa esteja voltado para o impacto nas redes sociais de um pronunciamento presidencial, o foco da análise será voltado para os gêneros digitais, ainda que se faça importante a análise do pronunciamento e que foi através dele que o ponto principal pôde existir. Além disso, a perspectiva de Swales (2004) pode ser justificada para os casos institucionalizados, tão logo um determinado gênero “inaugura” uma cadeia, como o caso de uma chamada para publicações em periódico científico; quando a comunidade discursiva é mais heterogênea. Esse nível de importância entre os gêneros, no que diz respeito à hierarquia, parece ser definido pelo recorte metodológico propriamente dito.

Portanto, a concepção de dependência entre os gêneros que defendem os autores parece estar mais próxima da concepção do dialogismo bakhtiniano do que parte constitutiva de uma cadeia de gênero. Defendemos, então, que a escolha de um “nó central” (gênero principal) da cadeia é um aspecto metodológico e não constitutivo, isto é, o gênero torna-se mais relevante à medida que o foco da análise recai sobre ele. Deste modo, um gênero passa a ser principal ou coadjuvante na medida em que direcionamos metodologicamente o interesse de nossa investigação.

Por fim, em diálogo com os dois autores citados, Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) buscam avançar no olhar teórico sobre tais cadeias, distinguindo-as entre “simples” e “complexas” através do âmbito institucional de que fazem parte. As Cadeias de Gênero que são produzidas em um determinado campo institucional, tal qual a cadeia de gêneros acadêmicos que propôs Swales, são as consideradas simples, pois obedecem a uma lógica funcional em que se estabelecem normas para que as práticas de uma determinada ordem do discurso funcionem bem. Já as cadeias complexas são (ou tornam-se) constituídas quando as práticas discursivas de um domínio institucional se associam às práticas de outros. Em outras palavras, defendem os autores, nas cadeias complexas

"verifica-se que o propósito do gênero que origina a complexificação é redimensionado" (Nobre; Biasi-Rodrigues, 2012, p. 226). A complexificação de uma cadeia, portanto, ocorre à medida em que se ultrapassa a esfera de um determinado gênero.

Nessa perspectiva, toda cadeia de gêneros é simples *a priori* e se complexifica através das práticas discursivas de domínios institucionais que mantenham uma relação intercontextual com o seu lugar institucional. Contudo, conforme demonstra Kobayashi (2018), o gênero Meme digital, por exemplo, só pode ser compreendido constitutivamente enquanto parte integrante de uma cadeia complexa. Isso significa que não há possibilidade de este gênero estar inserido em uma cadeia simples, exceto em uma perspectiva "meta-memética", ainda que o gênero a que se refere necessariamente encontra-se em outro domínio institucional.

Nesse sentido, ainda que discordemos de que as cadeias complexas sejam necessariamente cadeias simples que passaram por um processo de complexificação, concordamos com Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) quando, a partir dos apontamentos de Fairclough (2001), defendem que a motivação para a complexificação de uma cadeia simples (ou a existência de uma cadeia complexa) é dada pelas relações de poder e lutas hegemônicas. Isso quer dizer que à medida que a luta de classes busca por transformação hegemônica, as práticas discursivas mobilizam gêneros do discurso de domínios diferentes para constituir força através da ressignificação discursiva. Acrescentamos a tal perspectiva que a "complexificação" das Cadeias de Gênero abrem espaço para a luta por hegemonia e poder (seja rompendo, construindo ou mantendo) dentro da rede de enunciados, em uma relação dialética.

Ainda que seja possível construir diversos paralelos entre as teorias sobre as Cadeias de Gênero e, em alguma medida, possam complementar-se em um olhar teórico sobre este fenômeno discursivo, nenhum destes autores apresenta, ao certo, uma metodologia de análise dessas cadeias. Fairclough (2012) nos apresenta um método de pesquisa social científica que busca orientar os estudos discursivos de maneira "transdisciplinar", embora não seja uma sistematização de um percurso que dê cabo de analisar Cadeias de Gênero propriamente ditas. Deste modo, passaremos a dialogar com outra conceptualização de gêneros interligados: a "constelação de gêneros", que apresenta uma proposição metodológica para este fenômeno.

3.1. Constelação de Gêneros

Embora tenhamos afirmado que o conceito de "Cadeias de Gênero", para Swales (2004), esteja inserido dentro da chamada "Constelação de Gêneros", preferimos dialogar sobre esta noção em um subitem da seção que versa sobre as cadeias porque, ao contrário do autor, 1. não acreditamos que as cadeias estejam contidas na chamada constelação; e 2. nos aproveitaremos das contribuições metodológicas propostas por Araújo (2021) sobre o conceito.

Swales (2004) utiliza a terminologia “Constelação de Gêneros” para descrever um agrupamento de Gêneros. Araújo (2021, p. 25) defende que este conceito, “em analogia com a astronomia, denota um conjunto de gêneros discursivos que formam um todo coerente, ligados por características comuns, porém com funções sociais distintas”. O linguista estadunidense divide as constelações de gênero a partir de quatro características, das quais os agrupamentos de textos ocorrem: hierarquia, cadeia, grupo e rede. Os dois primeiros foram pontuados por nós na seção anterior: o agrupamento por hierarquia diz respeito às maneiras que a comunidade discursiva privilegia determinados gêneros, enquanto as ligações em cadeia estão associadas à cronologia dos gêneros, uma vez que um é sempre precedido de outro. Já o agrupamento por grupos, com a licença da redundância, é demonstrado pelo autor como um conjunto de gêneros que se amplifica e progride em um determinado contexto de prática social; um exemplo do autor são os trabalhos em um curso de graduação, que podem desenvolver-se em artigos de pesquisa, pôsteres, dissertações e teses. Por fim, as redes de gêneros são agrupamentos de gêneros que, a partir da interdiscursividade, transformam-se e reelaboram-se em outros: é o caso de uma palestra que se transforma em livro; apresentações que se transformam em artigos de pesquisa e assim por diante.

Araújo (2021) tecê críticas quanto à proposta tipológica de Swales: quanto à hierarquia, defende ser um aspecto que perpassa tanto as Cadeias de Gênero quanto os grupos, de modo que parece não haver necessariamente um tipo que organize a constelação hierarquicamente; sobre os “Grupos”, defende o autor que Swales recai em uma explicação tautológica, uma vez que a “compreensão, cada vez mais matizada por parte dos usuários, dos gêneros que as compõem também é condição *sine qua non* para suas existências” (Araújo, 2021 p. 48); por fim, também pondera nas redes de gêneros haver cadeias que a compõem.

Embora concordemos, em partes, com as críticas de Araújo ao trabalho de Swales, a chave de leitura feita pelo brasileiro tem alguns limites. De fato, o linguista norte-americano, além de não estabelecer uma definição clara do que considera constelação de gêneros (Araújo, 2021) apresenta uma tipologia controversa que, além de dar conta apenas de gêneros ligados à universidade e à produção científica, não estabelece exatamente tipos. Justamente por isso, nossa compreensão é que Swales, ainda que não apresente assim em sua obra, na realidade não estabeleceu uma tipologia, mas um conjunto de características constitutivas daquilo que chama de constelação. Comparando o percurso teórico que estamos construindo até aqui, é possível identificarmos algumas semelhanças de nossa rede de enunciados às proposições swalianas.

Com relação às Cadeias de Gênero, o aspecto cronológico – ainda que trivial – é parte constitutiva de uma rede de enunciados, tal qual afirmamos anteriormente. Assim, este conceito, que diz respeito à forma que determinados gêneros suscitam outros, orienta-se no sentido do dialogismo constitutivo do enunciado e parece estabelecer relação

com a proposição de Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) sobre cadeias primárias, haja vista que, nesta característica da constelação, a partir do exemplo de Swales, os gêneros que suscitam estão dentro da mesma esfera ou domínio institucional.

No que diz respeito aos grupos, embora pareça uma caracterização tautológica, a progressão em que os discursos atravessam gêneros (note-se que, nessa caracterização, não se criam novos gêneros), parece apresentar um tipo de familiaridade ou, por assim dizer, grupos de gêneros. Ora, esta característica parece ser um traço deixado pela formação destes, uma vez que, enquanto as atividades humanas vão complexificando-se, os gêneros criados certamente terão proximidade enunciativa uns com os outros, aproximando-se de nossa reflexão sobre a organização genérica na rede de enunciados.

Do ponto de vista das Redes, o conceito está relacionado à complexificação inerente ao processo cronológico dos gêneros, conforme a própria concepção do Círculo de Bakthin. Isso significa, então, que à medida em que a evolução da comunicação humana vai ganhando contornos e necessidades mais visíveis, os gêneros do discurso passam por um processo de transmutação (Araújo, 2021) para outros gêneros.

Por fim, o agrupamento por hierarquia talvez seja uma das dimensões que mais pode ser relevante para nossa reflexão. Swales (2004) defende que as comunidades linguísticas privilegiam alguns tipos de gênero em detrimento dos demais; novamente, em domínios institucionais mais coercitivos – como a Universidade –, de fato é possível verificar com clareza quais são os gêneros mais “privilegiados”; no entanto, quando a comunidade discursiva é mais heterogênea, os contornos dos gêneros “mais importantes” tornam-se menos visíveis. Por exemplo, as eleições brasileiras de 2018, que elegeram Jair Bolsonaro Presidente da República, tiveram as redes sociais (sobretudo o WhatsApp) como espaços preferidos de obtenção de informações sobre os candidatos (Schaefer *et al.*, 2019) em detrimento das “mídias” mais tradicionais, como a televisão, rádio e os próprios *sites* de notícias. Isso significa, então, que as práticas sociais, naquele determinado momento, constituíram uma nova hierarquia nos gêneros daquele domínio institucional.

Desta forma, é possível afirmar que a “força” de um determinado conjunto de enunciados têm mais relevância a partir da configuração da rede de práticas, paralela à rede de enunciados, no sentido de sua articulação interna e levando em consideração as diversas comunidades discursivas presentes no plano. Portanto, isso não significa que em determinado momento as redes sociais tomaram o papel da grande mídia, mas, para alguns grupos específicos, a perda de credibilidade deste meio fez migrar a comunidade para outra ecologia midiática. Nesta proposta de hierarquia, conforme afirmamos na seção anterior, a forma de observar como a comunidade discursiva “elege” suas práticas discursivas prioritárias baseia-se no recorte metodológico, cronológico e histórico que o analista faz.

Em uma abordagem que propõe expandir a noção de “Constelação de Gêneros”, Araújo (2021) aponta um percurso teórico que retoma as contribuições de Bhatia ([1997] 2001), Marcuschi (2001) e do próprio Swales (2004), dialogando também com o conceito de “Romance Polifônico” de Bakhtin (2000 [1953]). Do conceito de constelação de gêneros destes autores, Araújo diverge, além do que já apresentamos sobre sua leitura de Swales, do conceito de propósito comunicativo dos gêneros, enquanto fator aglutinador na constelação, justamente por ser esta a forma de distinguir um gênero de outro. Desta forma, defende o autor,

[...] não é por um único propósito comunicativo geral que se organiza uma constelação de gêneros, mas por um conjunto distintivo deles e por outros traços que os assemelham como oriundos da esfera de comunicação em que se ambientam a constelação e os rastros deixados pelo processo formativo de seus gêneros (Araújo, 2021, p. 61).

Figura 1. Teia dos propósitos comunicativos da constelação dos *chats*



Fonte: Araújo (2006, p. 298)

A figura 1 apresenta os gêneros interligados em contato com seus propósitos comunicativos; é uma caracterização bem próxima à relação de paralelismo que defendemos entre a rede de enunciados e a rede de práticas, tendo em vista que os diferentes modos de agir possuem uma relação extremamente próxima a diversos eventos sociais, transformando-os e modulando-se por eles. Por fim, além de corroborar com o argumento de uma constelação possuir mais de um propósito comunicativo, a figura também demonstra que a noção de constelação de gêneros defendida pelo autor, em suas próprias palavras, é correlata à perspectiva de gêneros pertencentes à mesma família, ao exemplo do gênero carta, suscitando a carta pessoal, carta admissional, dentre outros.

Esta dimensão nos ajuda na medida em que conseguimos aplicar à nossa rede de enunciados a perspectiva de agrupamentos dos gêneros por famílias, isto é, os enunciados agrupam-se através de características e propósitos comunicativos – ainda que distintos – similares. Convém afirmarmos, entretanto, que embora concordemos com este ponto de vista teórico, acreditamos ser a terminologia “Família de Gêneros” mais adequada do que “Constelação de Gêneros” para exemplificar este fenômeno da rede de enunciados.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos discutir formas de apontar para caminhos de conceptualizar as Cadeias de Gênero, desde sua composição até algumas possíveis relações entre gêneros. Além disso, discutimos algumas hipóteses sobre as relações ontológicas contidas nas cadeias, de modo a subsidiar uma perspectiva mais aprofundada em nossa tese de doutorado. De nossos objetivos, conseguimos avançar no sentido de revisitar os conceitos de gêneros do discurso e de Cadeias de Gêneros, de modo a apontar para os limites que nos desafiam a compreender o nível de sentido a partir da relação estabelecida por enunciados.

Desta forma, pudemos apontar uma noção de rede de textos que partem de algumas premissas: a pertinência da organização em gêneros do discurso; o agrupamento temático, composicional e estilístico; o aspecto cronológico que expande a rede; e a dimensão social, isto é, a maneira com a qual a rede de enunciados (e de gêneros) liga-se às práticas sociais. Também verificamos a pertinência da organização “familiar” de gêneros pelo seu propósito enunciativo, o que pode sugerir uma forma metodológica de estabelecer o que são as Cadeias de Gênero.

A organização desses textos em gêneros permite ao analista fazer um recorte a depender de seus objetivos e, assim, delimitar uma cadeia. Em outras palavras, em uma rede complexa, que possui uma infinidade de relações entre textos, os tipos, isto é, os gêneros, podem desempenhar diversas relações entre si; é o olhar do analista, a partir de seu objetivo, que estabelece as fronteiras de uma cadeia.

Na continuidade desta pesquisa, portanto, reforçaremos alguns aspectos teórico-metodológicos, tais como outras abordagens da ACD e os trabalhos que desenvolvem a noção de gêneros interligados. Além disso, também será necessário refletir sobre categorias de análise que nos ajudarão a dar passos na tipologia de cadeias e, além disso, constituir de fato um procedimento metodológico que dê conta de analisar tais fenômenos.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979 [1929].
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução direta do Russo por: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BHATIA, V. K. Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures. *In*: JOHNS, A. M. (org.). **Genre in the Classroom**: Multiple Perspectives. Mahwah: Lea, 2001.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethink Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**: The Critical Study of Language. 2. ed. Harlow: Longman, 2010 [1995].
- FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 77-104.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como Método em Pesquisa Social Científica. Tradução Iran Ferreira. **Linha D'água**, Revistas USP, 2012.
- GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

KOBAYASHI, S. M. **Entre o meme e a campanha:** representação e ação na cultura digital. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: 10.11606/D.8.2019.tde-28022019-133545.

MARCUSCHI, L. A. Atividades de referenciamento, inferenciamento e categorização na produção de sentido. In: FELTES, H. P. de M. (org.). **Produção de sentido:** estudos transdisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

NOBRE, K. C.; BIASI-RODRIGUES, B. Sobre Cadeias de Gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 213-230, 2012.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHAEFER, B. M. et al. Qual o impacto do Whatsapp em eleições? Uma revisão sistemática (2010-2019). **Revista Debates**, v. 13, n. 3, p. 58-88, 2019.

SOUZA JUNIOR, J. de. Memes da Internet e a Produtividade Funcional: um argumento sistêmico-funcional e crítico-discursivo para a propagação dos fenômenos. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia: Periódicos UFMG**, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16647>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SWALES, J. M. **Research genres:** explorations and applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

The verbal realizations of the perfect aspect in Canadian English

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.2430>

Thais Lima Lopes¹
Adriana Leitão Martins²

Abstract

The perfect aspect associated with the present conveys the idea that a situation started or occurred in the past and continues or has effects in the present (universal perfect – UP x existential perfect – EP). This study aimed to investigate the morphological realizations of UP and EP associated with the present in Canadian English, and comparatively analyze these realizations. An experimental study was developed including a cloze test and a decision task. The hypotheses were that, apart from the Present Perfect, Canadian English uses (i) other morphological forms to express UP and EP associated with the present, and (ii) these forms are different for each type of perfect. These hypotheses were supported, as the results showed that, apart from Present Perfect, different forms are used for UP and EP.

Keywords: aspect; perfect; morphological realization; Canadian English.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; thaislopes@letras.ufrj.br; <https://orcid.org/0009-0000-7250-197X>

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; adrianaleitao@letras.ufrj.br; <https://orcid.org/0000-0003-0510-2586>

As realizações verbais do aspecto *perfect* no inglês canadense

Resumo

O aspecto *perfect* associado ao presente expressa a ideia de que uma situação começou ou ocorreu no passado e continua ou apresenta efeitos no presente (*perfect* universal – PU x *perfect* existencial – PE). Este estudo buscou investigar as realizações morfológicas de PU e PE associados ao presente no inglês canadense e analisar comparativamente essas realizações. Desenvolveu-se um estudo experimental com um teste de preenchimento de lacunas e um de decisão. As hipóteses concernentes às formas morfológicas para expressar o PU e o PE associados ao presente no inglês canadense foram que, além do *Present Perfect*, (i) há outras formas morfológicas e (ii) essas formas morfológicas são diferentes. Elas não foram refutadas, uma vez que os resultados mostraram que, com exceção do *Present Perfect*, diferentes formas verbais são usadas para PU e PE.

Palavras-chave: aspecto; *perfect*; realização morfológica; inglês canadense.

Introduction

Assuming that mental representation can be analyzed considering its different structures and properties, our goal is to investigate the category of aspect, observing more specifically the perfect aspect. According to Comrie (1976), the category of aspect shows information about the internal temporal constitution of a situation. Perfect aspect may be described as an aspect that highlights a time span between event time and reference time. Although it is not consensual that perfect is considered a type of aspect, this study is based on this classification, considering it a grammatical aspect that can be morphosyntactically realized and to be associated with different verbal tenses (Comrie, 1976).

Drawing on the different proposals for types of perfect found in the literature (Comrie, 1976; Pancheva, 2003), this research follows the classification in two types (McCawley, 1981; Iatridou; Anagnostopoulou; Izvorski, 2003), namely: universal perfect (UP) and existential perfect (EP). The main difference between the two types would be that, for UP, event time extends until reference time, whereas for EP event time finishes before reference time, even if there is a repercussion of the event in this second moment. Considering all data previously presented in the literature, it can be observed that there seems to be some similarity in the morphological choices to express UP on one side, and EP on the other, in different languages, which may support the two-fold classification (Nespoli, 2018). The same can be said about the choice of adverbs/adverbial expressions, which, many times, seem to directly contribute to the expression of perfect (Pancheva, 2003), and which are of two different types: those in the service of the expression of UP and those in the service of the expression of EP.

Normative grammars of English indicate that the periphrasis "have" (in present tense) + participle (Present Perfect) is the morphological way to express perfect aspect. Although it serves this purpose, studies analyzing British and American English (the most widely investigated varieties), as Lopes (2016), Jesus (2016) and Machado and Martins (2020), indicate that there are other productive choices to express this aspectual information.

In a variationist analysis of Canadian English (from Ontario), Franco and Tagliamonte (2022) show that the use of Present Perfect and Past Simple, when in a context with an adverb of indefinite time ("since", "already", "yet", "ever" and "recently"), are in a stable variation, expressing the same information. In addition to these verbal forms which can be also observed in other varieties of English, Yerastov (2016) shows that there is wide use of the structure called Transitive Be Perfect [be + participle + NP] with participles "done", "finished" and "started" (e.g. "I'm done the dishes", "I'm finished the homework" and "I'm started the gym classes") in Canada, which can be interpreted as a morphological expression of EP.

Despite the abovementioned studies, no systematic research on the expression of the perfect aspect in Canadian English could be found in the literature. Considering this, the main goals of this research are (i) to investigate the forms of morphological realization of UP and EP in Canadian English, when associated with present tense; (ii) to comparatively analyze the realizations of both types of perfect in order to bring evidence to support the categorization proposed by Iatridou, Anagnostopoulou and Izvorski (2003). By doing so, we aim to contribute to the investigation of the linguistic representation of the perfect aspect.

Based on Lopes (2016), Jesus (2016) and Machado and Martins (2020)'s findings about British and American English, two hypotheses have been formulated for this study. The first is that, apart from the Present Perfect, there are other morphological forms to express both types of perfect associated with present tense in Canadian English. The second is that, apart from the Present Perfect, the morphological realizations of UP and EP associated with present tense in Canadian English are different. In order to test these hypotheses, an experimental study with two linguistic tests, applied to native speakers of Canadian English, was developed for this study.

In the next section of this article, we provide the theoretical background for this study. After that, we present the methodological design of this research. In the subsequent section, we describe the results of the experiments described in the previous section. Later, we discuss the results obtained in the light of our theoretical background. Then, we will present our final remarks.

Theoretical background

The perfect aspect

Aspect is defined by Comrie (1976) to look at the internal temporal constitution of a situation, thus, not having a deictic function, a characteristic of the category of tense. The aspectual value of a sentence may be expressed by verbal morphology, characterizing it as a grammatical aspect, such as the perfect aspect. Comrie (1976) establishes that there are two main grammatical aspects in languages: perfective aspect, when we observe the situation as a whole; and imperfective aspect, when we emphasize the different internal phases that compose the situation.

As previously said, one other type of aspect which may be morpho-syntactically conveyed in a sentence together with the perfective or the imperfective aspect is the perfect, object of study in this research. Comrie (1976) states that perfect is an aspect different from the others in that "it expresses a relation between two time-points, on the one hand the time of the state resulting from a prior situation, and on the other the time of that prior situation" (Comrie, 1976, p. 52).

There are different proposals to classify the types of perfect in the literature, considering it has four types (Comrie, 1976) or three (Pancheva, 2003), for example. Proposing a leaner, two-fold classification, McCawley (1981) and Iatridou, Anagnostopoulou and Izvorski (2003) divide the perfect aspect in universal perfect (UP) and existential perfect (EP), classification adopted for this research. According to the authors, who define these types of perfect when associated with the present, UP indicates a situation which holds throughout an interval that has started in the past and stretches up to the present, whilst EP indicates a situation which was finished in the past and still shows some effects in the present. Both types can be observed, respectively, in the examples below:

1. Maria has lived in Brazil since 2010.
2. I have (already) read this book.

In (1), the situation expressed by the verb "to live" started at some point in the past and still holds true at the reference time, which coincides with the utterance time. While in (2), the situation expressed by the verb "to read" happened at least once, having started and finished in the past, but its effect still holds at the reference time, which also coincides with the utterance time (the book was read).

The realization of perfect in different languages

Considering data previously presented in the literature, we can observe that there seems to be some similarities in relation to the verbal morphologies chosen to express UP on one hand and EP on the other in different languages, even those descending from distinct genera, such as those from the Romance and Germanic ones, which can support the classification of this aspect in two types (Nespoli; Martins, 2018; Nespoli, 2018). The same happens with the choice of adverbs which, most times, seem to contribute directly to the expression of the perfect aspect, as indicated by Pancheva (2003). Observing the relation between adverbial expressions and the expression of perfect, Iatridou, Anagnostopoulou and Izvorski (2003) suggest that there are adverbs and adverbial expressions which are relevant to the syntactic representation of perfect, to which the authors referred as adverbs of perfect level. Nespoli (2018) describes examples of adverbs/adverbial expressions that express UP, such as "since X time" and "lately", and that express EP, such as "already" and "not yet". The examples presented in (3) and (4) bellow exemplify a morphology (in bold) and an adverb/adverbial expression (in italic) used to express UP and EP associated to the present tense, respectively, in Portuguese (a) and Italian (b), Romance languages, and in English (c) and German (d), Germanic languages³.

- 3a. Ana **estuda** português *desde 2020*.
- 3b. Ana **studia** portoghese *dal 2020*.
- 3c. Ana **studies** Portuguese *since 2020*.
- 3d. Ana **lernt** seit 2020 Portugiesisch.
- 4a. Ana já **visitou** o Brasil.
- 4b. Ana **ha già visitato** il Brasile.
- 4c. Ana **has** *already visited* Brazil.
- 4d. Ana **hat** Brasilien *schon besucht*.

Analyzing the perfect aspect associated with the present, Lopes (2016) observes that Brazilian Portuguese seems to use the periphrases "ter (to have) in the present tense + participle" and "estar (to be) in the present tense + gerund" and the Present Simple

3 The morphologies used in the examples (3) and (4) are not the only ones employed to convey UP and EP, respectively, associated to the present tense. However, those verbal forms used to express UP in (3) could not be used to convey EP in (4) and some of the verbal forms used to express EP in (4) could not be used to convey UP in (3), such as those in (4a), (4b) and (4d).

to express UP, as well other items in the sentence, like the use of adverbs/adverbial expressions. On the other hand, to express EP this language seems to use the Past Simple with other items in the sentence, as adverbials. Also analyzing British English, the author observes that this language seems to express UP through the use of the Present Perfect, Present Perfect Continuous and the periphrasis “*to be in the present + gerund*”, as well other items in the sentence, like the use of adverbs/adverbial expressions. To express EP, this language seems to use the Present Perfect and Past Simple with added information, like the use of adverbs/adverbial expressions.

Researching about the perfect aspect associated with the present in American English, Jesus (2016) finds the use of Present Perfect, Present Continuous and Present Simple to express UP. Also studying American English, Machado and Martins (2020) find the use of Present Perfect (with or without the phonetic expression of the auxiliary “have”) and Past Simple to express EP, when associated with the present.

Canadian English

In a variationist study, Franco and Tagliamonte (2022) investigate the alternance between Present Perfect and Past Simple in the context of informal speech, analyzing spoken data from Ontario. The results found indicate that the use of the periphrasis “have + participle” and the Past Simple, when in a context set by adverbs of indefinite time (“since”, “already”, “yet”, “ever” and “recently”), are in a stable variation, conveying the same information. They also notice that, in situations where there seems to be evidence of a change in course, this change does not follow the predictions in the literature, which indicate an increase in frequency of the use of “have + participle”. On the contrary, their data show an increase in frequency with the Past Simple form.

In addition to these two verbal forms, previously observed in other varieties of English, Canadian English seems to use the structure [be + participle + NP], known as Transitive Be Perfect, specifically with verbs “do”, “finish” and “start”. Yerastov (2012; 2016) investigates its use in Canadian English and finds out that it is proportionately distributed across the country. The author suggests that the use of Transitive Be Perfect may indicate a resultative interpretation, with the result of the event persisting in the moment of reference (Yerastov, 2016, p. 171-172).

In light of the given information, it is relevant to understand which morphological forms are used by native speakers of Canadian English to express UP and EP and if the structure [be + participle + NP] is used to express the perfect aspect, more specifically, considering its resultative interpretation, EP.

Syntactic representation

The observation of how different languages morpho-syntactically express a feature may be useful to verify or make assumptions related to the mental representation of the sentences. In one important study for cartographic studies, Cinque (1999) maps the Middlefield phrases and based on the order of adverbs, for example, proposes a hierarchy of functional heads, among which, different types of aspect. Tescari Neto (2021), considering the "One Feature One Head" Principle (Kayne, 2005), states that this order of categories is actually a hierarchy of features, each one identified with one position (Tescari Neto, 2021, p.49).

In relation to the syntactic representation of the perfect aspect, observing the characteristics that differentiate UP from EP, Nespoli and Martins (2018) propose the split of the single projection of perfect (Alexiadou; Rathert; Von Stechow, 2003), taking into consideration the distinct verbal forms and the type of adverbs used to express UP and EP in Brazilian Portuguese and in Italian. Assuming the split projection, Nespoli (2018) proposes the existence of one UperfP node and one EperfP node, related to UP and EP, respectively. In order to make that proposal, the author considers, supported by studies as Iatridou, Anagnostopoulou and Izvorski (2003), that the core differentiation between UP and EP would be the opposed specification of the features [\pm bounded] in the Asp head and the features [\pm continuative] in the Uperf head, both being characterized by the feature [\pm resultative] in the Eperf head (Nespoli, 2018, p. 156).

Materials and Methods

In order to investigate how native speakers of Canadian English morphologically realize UP and EP, an experimental study was conducted⁴, consisting of two types of linguistic tasks: one cloze test and one decision task. Both tasks were available online, assigned to the participants through a link.

The linguistic experiments

The cloze test was designed to verify the most used morphological options to realize each type of perfect. To achieve this, the participants were presented with four small texts with blanks to be filled with the verbs and extra information (as negation or adverbials) given in brackets for each blank. The task consisted in reading the texts and filling in the blanks, necessarily using the verbs and information given, modifying them as wanted in order to sound as natural as possible to the speaker. Each text included target and distractors,

⁴ This study has been analyzed and accepted by the Committee for Ethics in Research from the Institute of Studies in Collective Health of Federal University of Rio de Janeiro through the process number 69293123.2.0000.5286.

with a total of 10 target blanks and 20 distractors. The example in (3) shows one of the texts from the task, in which blank number [2] is a target for UP and blank number [5] is a target for EP. All target sentences for both types of perfect can be seen in Table 1.

3. "I [1] ____ (move) here in 2008 because of a job offer as a photojournalist. Yeah, I [2] ____ (take) pictures here for 15 years already. I'm in love with this city. When people [3] ____ (ask) me about suggestions of places to visit, I [4] ____ (give/ always) them the same answer. I think everyone should come here. That's normal, my friends think the same when I say I [5] ____ (go/ never) to their favorite city. My passion for this city started right away. On the first day I [6] ____ (decide) to walk around a little bit and [7] ____ (think): "This is the best city in the world!".

Table 1. Target sentences in Task 1

Type of perfect	Target sentences
UP	<ul style="list-style-type: none"> - I miss the food, which is much more flavorful than anything ____ (eat) lately. - (...) so I ____ (drive/ not) since I got here. - I ____ (write) them every day for the past three weeks (...) - (...) from the moment we woke up, I ____ (do) my best to convince him to do something by himself. - Yeah, I ____ (take) pictures here for 15 years already.
EP	<ul style="list-style-type: none"> - I ____ (finish/ already) the book, mom. - Well, ok. Let me just dry my hands because I ____ (do) the dishes... - my friends think the same when I say I ____ (go/ never) to their favorite city. - I ____ (break) the window and the glass is cracked. - The janitor said he knows someone, so I ____ (give/ just) him my number!

Source: Self elaboration

In order to avoid confusion between the interpretation of a verb in the Past Simple or in the Present Perfect without the auxiliary "have", we chose to use only irregular verbs with different morphologies in the Past Simple and in the Past Participle (such as, respectively, "went" and "gone") in the target sentences, except for the verbs "to start"⁵ and "to finish" which, along with the verb "to do", were included in the test for being considered the most accepted verbs used in the Transitive Be Perfect. The methodological choice for this type of irregular verb was adopted in Machado (2022) and guided the development of the cloze test and the decision task, described in the next paragraph.

The decision task was designed to identify all the options used in the language to express UP and EP. To do so, the participants received sets of sentences, each one with a brief context to make the aspectual information clear, followed by different options to be

⁵ The verb "to start" was only used in a target stimulus of the decision task.

selected in case they can fit the context previously given. The task consisted in reading the context and selecting one or more sentences according to the information in the context. The given options consisted of all the morphological forms that seem to be used in other varieties of English to express the perfect aspect (Latridou; Anagnostopoulou; Izvorski, 2003; Lopes, 2016; Jesus, 2016; Machado; Martins, 2020), the structure [be + participle + NP], which seems to be productive in Canadian English (Yerastov, 2012, 2016), as well as distracting options. By doing so, it was possible to investigate which morphologies can convey UP, which ones can convey EP, which ones can convey both types, and if Transitive Be Perfect can convey EP in this language. The task consisted of 8 targets and 16 distractors. In Table 2, we can see all the target contexts and sets of sentences for UP and EP⁶.

Table 2. Target stimuli in Task 2

Type of perfect	Target stimuli
UP	<ul style="list-style-type: none"> - Considering that my parents are pilots and it's holiday season... () They've flown a lot. () They're flown a lot. () They've been flying a lot. () They're flying a lot. () They fly a lot. () They flown a lot. - Considering that I started this job in 2013... () I'm done it for 10 years. () I've been doing it for 10 years. () I'm doing it for 10 years. () I've done it for 10 years. () I do it for 10 years. () I done it for 10 years. - Considering that I entered a writing class 3 months ago... () I've written many essays lately. () I'm written many essays lately. () I've been writing many essays lately. () I'm writing many essays lately. () I write many essays lately. () I written many essays lately. - Considering that Jack and Emma became vegetarian last year... () They've eaten vegetarian meals since then. () They're eaten vegetarian meals since then. () They've been eating vegetarian meals since then. () They're eating vegetarian meals since then. () They eat vegetarian meals since then. () They eaten vegetarian meals since then.

6 The order of the sentences for each context were pseudorandomized so that the verbal forms were not exhibited in the same order.

EP	<ul style="list-style-type: none"> - Considering they're babies... <ul style="list-style-type: none"> () They've never drunk coffee. () They're never drunk coffee. () They've never been drinking coffee. () They're never drinking coffee. () They never drank coffee. () They never drunk coffee. - Considering that my homework is ready... <ul style="list-style-type: none"> () I've done the homework. () I'm done the homework. () I've been doing the homework. () I'm doing the homework. () I did the homework. () I done the homework. - Considering that there are 3 complete pages in this essay... <ul style="list-style-type: none"> () I've started the paper. () I'm started the paper. () I've been starting the paper. () I'm starting the paper. () I started the paper. () I start the paper. - Considering that there's a wonderful painting of mine in this exhibition... <ul style="list-style-type: none"> () I've just finished my masterpiece! () I'm just finished my masterpiece! () I've just been finishing my masterpiece! () I'm just finishing my masterpiece! () I just finish my masterpiece! () I just finished my masterpiece!
----	---

Source: Self elaboration

Participants

To take part in the study, the participants had to be native speakers of Canadian English, having been immersed in the language before the age of 15, and should be adults at the time of the study. All the personal data was verified by a questionnaire given before the tasks⁷.

After checking the criteria for the participants, the answers of one person had to be excluded because they did not fit the criteria for minimal age of immersion in the language. Besides that, observing the responses, we noticed deviations from what had been prompted by the instructions, which could have an impact on the results. For that reason, we decided to exclude the responses of any participants who had more than one deviation on target sentences and/or more than three deviations in distractor sentences.⁸ The criteria for defining what would be considered a deviation were: (i) not using the main verb in a periphrasis; and (ii) not using any verb. In (4) and (5) we have real examples of both criteria, respectively.

4. (...) so I ____ (drive/ not) since I got here." Answer: Haven't

7 The participants also had to agree to a Free and Informed Consent Term, in which they could find all the information concerning their rights during this research.

8 The criteria of exclusion was established based on the cloze test because there was only one unexpected response in the second task, and it concerned only one stimulus, as will be described in section 4.2.

5. "He is bored and _____ (want) to play chess." Answer: He

After all final checks, Task 1 had 12 responses, and Task 2 had 11. All participants were native speakers ranging in age from 19 to 61 years old, with an average of 36.2 years old for Task 1 and 32.3 years old for Task 2. From the 12 participants in Task 1, 8 were born in Ontario, 1 in British Columbia, 1 in Alberta, 1 in Brazil and 1 in Serbia. From the 11 participants in Task 2, 6 were from Ontario, 1 from Manitoba, 1 from British Columbia, 1 from Alberta, 1 from the USA and 1 from Serbia.

Results

Task 1: Cloze test

As mentioned previously, there were 12 valid responses for the first task, in which participants had to fill in the blanks using the information given. On Table 3, we can find all the different verbal forms used in target blanks for UP (5 target blanks) and EP (5 target blanks)⁹:

Table 3. All verbal forms used in target blanks in Task 1

UP	EP
Present Simple	Past Simple
Present Perfect	Present Perfect
Present Perfect with some variation (main verb in the Past Simple; no use of auxiliary)	Transitive Be Perfect
Present Perfect Continuous	<u>Modal + verb</u>
<u>Past Simple</u>	<u>Future Conditional</u>
<i>Ungrammatical forms</i>	<u>Present Simple</u>
	<u>Present Continuous</u>
	<u>Past Continuous</u>
	<i>Ungrammatical forms</i>

Source: Self elaboration

In order to understand what could have prompted these unexpected forms, we analyzed each context for the sentences with target blanks and realized that some sentences allowed different interpretations, which resulted in verbal forms that could not be related to the perfect aspect. In (6) we can see one example of a target sentence for UP, and in (7), one for EP.

⁹ The results showed morphological choices that did not fit the information conveyed by perfect aspect, being either UP or EP. These verbal forms are underlined in Table 3.

6. “(...) from the moment we woke up, I [2] ____ (do) my best to convince him to do something by himself.”

Example of an answer with a different reading: *did*

7. “-Well, ok. Let me just dry my hands because I [6] ____ (do) the dishes...”

Example of an answer with a different reading: *am doing*

To be able to analyze the morphologies used to express UP and EP, we excluded the verbal forms employed by the participants which expressed other aspectual information, used due to a different reading of the sentences. The results can be found in Table 4. The percentages of use for each verbal form employed to express UP can be seen in Chart 1, and those for EP in Chart 2.

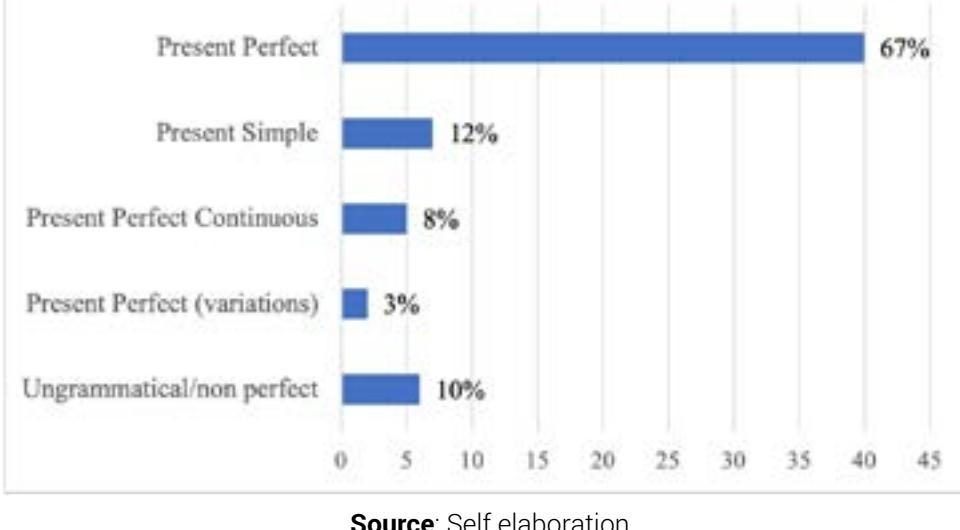
Table 4. Morphologies used to express UP and EP in Task 1

UP	EP
Present Simple	Past Simple
Present Perfect	Present Perfect
Present Perfect with some variation (main verb in the Past Simple; no use of auxiliary)	Transitive Be Perfect
Present Perfect Continuous	

Source: Self elaboration

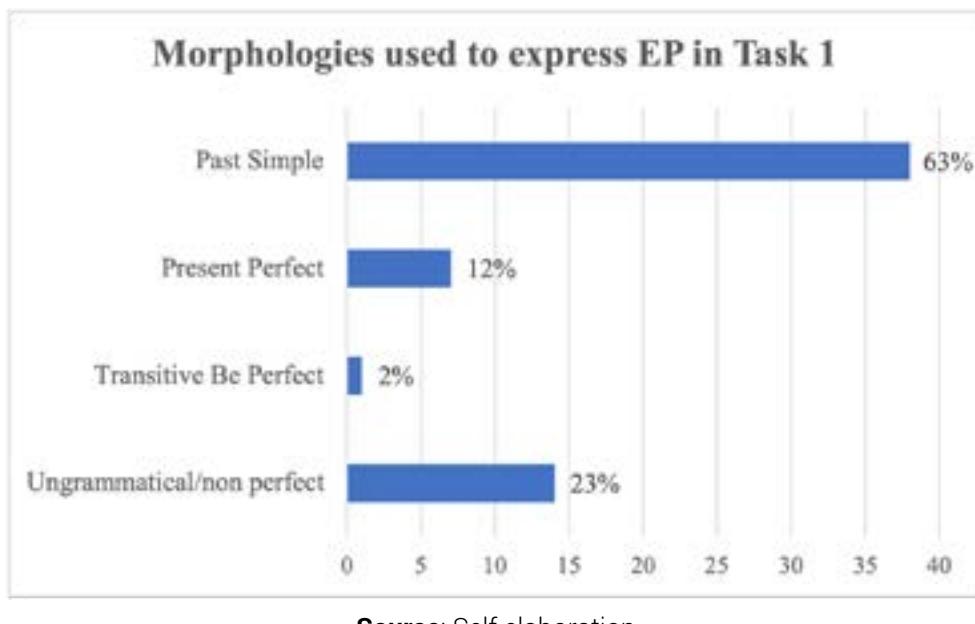
Chart 1. Morphologies used to express UP in Task 1

Morphologies used to express UP in Task 1



Source: Self elaboration

Chart 2. Morphologies used to express EP in Task 1



Source: Self elaboration

Task 2: Decision task

The second task of the experiment consisted of a decision task and had 11 responses. On Table 5, we can find all the different verbal forms selected to complete the previous context for UP (4 target contexts) and EP (4 target contexts)¹⁰:

Table 5. Morphologies used in target sentences in Task 2

UP	EP
Present Perfect Continuous	Present Perfect
Present Perfect	Past Simple
Present Continuous	Transitive Be Perfect
Present Simple	Future

Source: Self elaboration

All the verbal forms used in the sentences chosen by the participants to express the context of perfect aspect were according to our expectations, except the choice of one future sentence, which clearly did not express the idea given, as seen below (10).

10. Considering that my homework is ready...

- () I'm done the homework.
- (X) I'll do the homework.
- () I did the homework.
- () I've been doing the homework.
- () I've done the homework.
- () I done the homework.

We also analyzed all the choices made by this participant, and all of them were properly related to what the task was about. Therefore, we considered that the use of the future in this one sentence was due to lack of attention. As it did not convey the perfect aspect, the Simple Future used in the sentence was not considered one morphology used to express EP, as seen in Table 4. The percentages of use for each verbal form in the sentences chosen to express UP can be seen in Chart 3, and those for EP, in Chart 4.

Table 6. Morphologies used to express UP and EP in Task 2

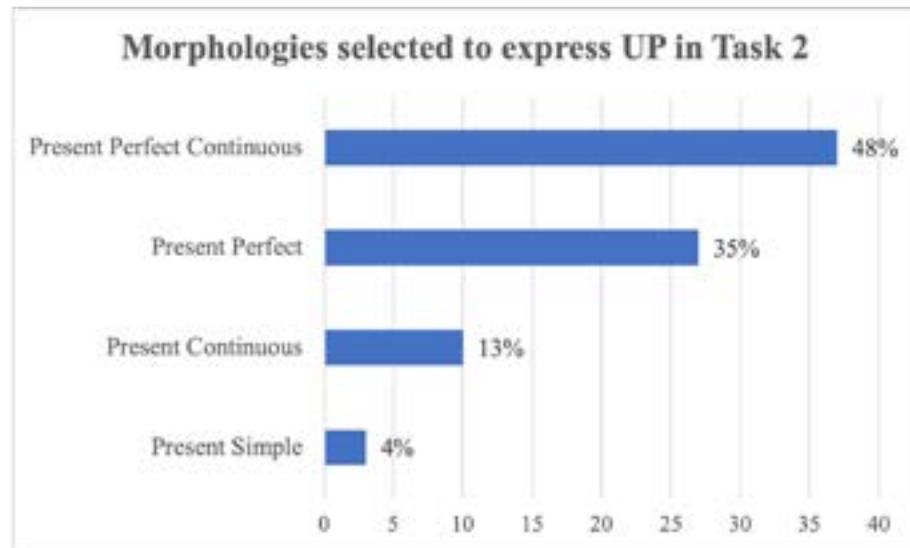
UP	EP
----	----

10 The results showed one morphological choice that did not fit the information conveyed by perfect aspect, being either UP or EP. This verbal form is underlined in Table 5.

Present Perfect Continuous	Present Perfect
Present Perfect	Past Simple
Present Continuous	Transitive Be Perfect
Present Simple	

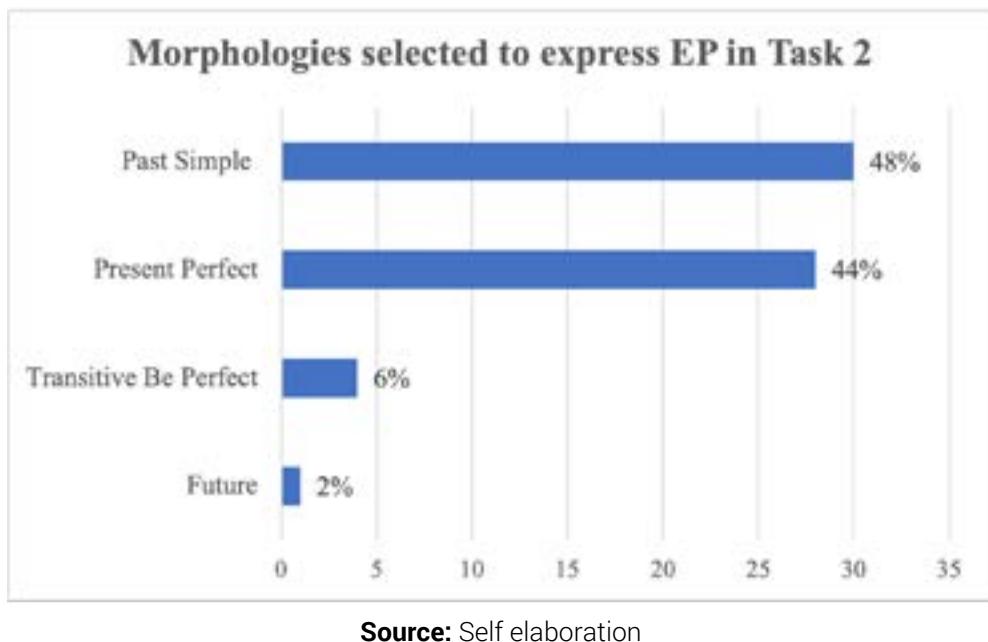
Source: Self elaboration

Chart 3. Morphologies selected to express UP in Task 2



Source: Self elaboration

Chart 4. Morphologies selected to express EP in Task 2



Source: Self elaboration

In this task, the participants were informed that they could choose one or more sentences to express the idea in the context given. Of all 11 participants, 4 chose only one sentence for each context, it being a target or distractor. The other 7 participants chose one or more, with no apparent pattern.

In target contexts, which corresponded to 88 responses, participants chose one single sentence from the set of options 47 times, being 18 in contexts of UP and 29 in contexts of EP. From the 18 single choices in contexts of UP, the Present Perfect was selected 4 times, the Present Perfect Continuous was selected 11 times, and the Present Continuous was selected 3 times. From the 29 single choices in contexts of EP, the Present Perfect was selected 13 times, and the Past Simple was selected 15 times¹¹. Also in target contexts, participants chose two or more sentences from the set of options 41 times, being 26 in contexts of UP and 15 in contexts of EP. From the 26 multiple choices in contexts of UP, the Present Perfect Continuous was always selected and the Present Perfect was selected 23 times. From the 15 multiple choices in contexts of EP, the Past Simple and the Present Perfect were always selected.

Discussion

The results of both tasks provide information concerning the verbal realizations of the perfect aspect in Canadian English. As mentioned before, two hypotheses have been

¹¹ In one single choice in context of EP the Future Tense was selected, as described before.

formulated for this study: (i) apart from the Present Perfect, there are other morphological forms to express both types of perfect associated with the present in Canadian English; and (ii) apart from the Present Perfect, the morphological realizations of UP and EP associated with present tense in Canadian English are different. None of these hypotheses were refuted, as results showed other morphological forms to express both types of perfect associated with present tense besides the Present Perfect periphrasis and, apart from the Present Perfect, the verbal forms used to express UP are different from those used to express EP.

Having distinct verbal forms to express each type of perfect, Canadian English uses the Transitive Be Perfect (or [be + participle + NP]) as an option specifically to express EP. The results obtained included five uses of this structure, one in the first task and four in the second task. In Task 1, one participant spontaneously used the form "am done" to fill the blank in the sentence found in (11).

11. Well, ok. Let me just dry my hands because I [6]_____ (do) the dishes...

The other four uses in Task 2 occurred in the same context, which was defined by the sentence "Considering that my homework is ready...". To express the idea given by this context, four people chose the option "I'm done the homework" as one possible and productive sentence in the language. These uses follow the contexts of acceptability described by Yerastov (2012), among which we can cite the highest preference of use with the verb "done", and a preference for definiteness or possession in the direct object, which motivated us not to use objects with no marking of definiteness. It is important to highlight that, although this verbal structure also seems to be used with "finished" and "started" (Yerastov, 2012), it was not verified in the results of the tasks developed for this study.

The use of Transitive Be Perfect in Canadian English to express EP, when associated with the present, did not seem to be found in other varieties of English (Lopes, 2016; Machado; Martins, 2020). Even being non-productive in other varieties of English, this structure was not used in this language to express both types of perfect. Having a resultative interpretation, it was used only to express EP, as expected.

Comparing the results obtained in the first task (without options of answer) with those obtained in the second one (with options of answer), we can conclude that the Present Perfect was the option mostly chosen to express UP in Canadian English when there were no options of answer, but the Present Perfect Continuous was the one mostly chosen to express this type of perfect in Canadian English when there were options of answer. Such a preference for the Present Perfect Continuous is reinforced by the detailed analysis of the results obtained in the second task considering that the participants could choose

multiple options of answer. In this case, most of the target contexts of UP with the selection of just one option of answer presented the selection of this verbal form and all the target contexts of UP with the selection of two or more options of answer also contained it. Such results seem to reveal that the Present Perfect and the Present Perfect Continuous are the preferred morphological ways to express UP in Canadian English, and this second one may be especially chosen to emphasize the continuity of the situation up to the present moment, which is the main property of this type of perfect.

Also comparing the results obtained in the first task (without options of answer) with those obtained in the second one (with options of answer), we can conclude that the Past Simple was the option mostly chosen to express EP in Canadian English when there were no options of answer, but the Past Simple and the Present Perfect were almost equally chosen to express this type of perfect in Canadian English when there were options of answer. Such equivalent use of the Past Simple and the Present Perfect in the expression of EP is reinforced by the detailed analysis of the results obtained in the second task taking into account that the participants could choose multiple options of answer. In this case, the target contexts of EP with the selection of just one option of answer presented a balanced division among the selection of just the Past Simple or just the Present Perfect, and all the target contexts of EP with the selection of two or more options of answer contained the selection of both verbal forms. These results – especially those obtained in the first task – seem to suggest that the Past Simple is the preferred morphological form to express EP in Canadian English and this is followed by the Present Perfect in terms of use in the expression of this type of perfect.

Ultimately, the fact that, besides the periphrasis “have + participle”, all the verbal forms used in this language to express the perfect aspect could convey only one type, with different forms used to express UP and EP, support the proposal of a split projection, one for each type of perfect (Nespoli; Martins, 2018).

Final Remarks

This study aimed to investigate the verbal forms of morphological realization of UP and EP in Canadian English, when associated with the present, and analyze the realizations of both types of perfect. In order to bring evidence to support the two-fold categorization of this aspect, we developed an experimental study consisting of two tasks, one cloze test and one decision task, and applied them to native speakers of Canadian English. The results of both tasks showed that Canadian English uses the Present Perfect to express both types of perfect associated with the present, but other morphological forms are also used to express them, and those which express UP do not express EP, and vice versa, being, besides the Present Perfect, the Present Perfect Continuous the morphology mostly used to convey UP, and the Past Simple, the one mostly used to convey the EP.

The structure [be + participle + NP] seems to be productive in this language as one of the forms used to express EP, but not UP.

The findings in this research are relevant to the description of the morphological realization of perfect aspect in Canadian English and also provide insight into the underlying properties that motivate the choices of verbal forms to express both types of perfect, contributing to the studies in syntactic representation of the perfect aspect.

Acknowledgements

We would like to thank CNPq – Brazilian National Council for Scientific and Technological Development – and FAPERJ – Carlos Chagas Filho Research Support Foundation of the State of Rio de Janeiro – for the financial support of this study through PhD scholarships granted to the first author of this paper.

References

- ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. Introduction: the modules of perfect constructions. *In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (org.). Perfect Explorations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 5-38.
- CINQUE, G. *Adverbs and Functional Heads: A Cross-linguistic Perspective*. New York: Oxford University Press, 1999.
- COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. New York: Cambridge University Press, 1976.
- FRANCO, K.; TAGLIAMONTE, S. The most stable it's ever been: The preterit/present perfect alternation in spoken Ontario English. *English Language & Linguistics*, Cambridge University Press, v. 26, n. 4, p. 779-806, nov. 2022. Available in: <https://www.cambridge.org/core/journals/english-language-and-linguistics/article/most-stable-its-ever-been-the-preterit-present-perfect-alternation-in-spoken-ontario-english/C01E292AF1C3E7F2D502F1E6772ACB47>. Accessed in: 31 aug. 2023.
- IATRIDOU, S.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; IZVORSKI, R. Observations about the form and meaning of the perfect. *In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (org.). Perfect Explorations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 153-205.

JESUS, J. O aspecto *perfect* no inglês dos Estados Unidos (IEU) e no português do Brasil (PB): uma análise do *perfect* do tipo universal. *In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA DA UFRJ*, 7, 2016. *Anais....* Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. p. 714.

KAYNE, R. S. Some notes on comparative syntax, with special reference to English and French. *In: CINQUE, G.; KAYNE, R. S. (org.). The Oxford Handbook of Comparative Syntax.* New York: Oxford University Press, 2005. p. 3-69.

LOPES, T. *A realização morfológica do aspecto perfect no português do Brasil e no inglês britânico – uma análise comparativa.* 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MACHADO, F.; MARTINS, A. O Perfect Existencial e suas realizações morfológicas e adverbiais no inglês americano. *Ilha do Desterro*, Santa Catarina, v. 73, n. 3, p. 37-62, 2020.

MACHADO, F. *A realização de perfect associado aos tempos passado e futuro no inglês americano.* 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MCCAULEY, J. Notes on the English Present Perfect. *Australian Journal of Linguistics*, v. 1. p. 81-90, 1981.

NESPOLI, J. *Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas: um estudo comparativo.* 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NESPOLI, J.; MARTINS, A. A representação sintática do aspecto *perfect*: uma análise comparativa entre o português e o italiano. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 30-46, abr. 2018. Available in: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8649668>. Accessed in: 31 aug. 2023.

PANCHEVA, R. The aspectual makeup of Perfect participles and the interpretations of the Perfect. *In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (org.). Perfect Explorations.* Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 277-308.

TESCARI NETO, A. *Sintaxe Gerativa: uma introdução à Cartografia Sintática.* Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

YERASTOV, Y. Reflexes of the Transitive Be Perfect in Canada and in the US: A Comparative Corpus Study. *Dialectología: Revista electrònica*, Universitat de Barcelona, Barcelona, v. 17, p. 167-199, 2016. Available in: <http://www.edicions.ub.edu/revistes/dialectologia17/>. Accessed in: 31 aug. 2023.

YERASTOV, Y. Transitive be perfect in Canadian English: An experimental study. *Journal of Canadian Linguistics*, v. 57, n.3, p. 1001-1031, nov. 2012.

Narrativa, política e dissenso: uma análise discursiva de interações televisivas com candidatos à Presidência da República Brasileira em 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3646>

Fábio Fernando Lima¹

Resumo

Este trabalho objetiva analisar e descrever formas e funcionalidades da narrativa em situações de embate, selecionando, para tal, entrevistas e debates veiculados pela Rede Globo de Televisão, com a participação dos candidatos Lula e Jair Bolsonaro, em 2022, a partir do aporte teórico mobilizado pela Análise da Narrativa, aliado aos estudos contemporâneos sobre a argumentação. Os resultados apontaram para um vasto emprego de “narrativas breves” destinadas a apoiar pontos argumentativos, geralmente através de argumentos baseados na “estruturação do real” que se prestaram para a apresentação de supostos “fatos” e “feitos” positivos durante o período em que ambos ocuparam a Presidência. Simultaneamente, tais narrativas serviram para tergiversar o teor central do tópico discursivo em curso, sempre que composto por temas sensíveis para tais candidaturas. A desconexão entre pergunta e resposta e o desalinhamento entre os interlocutores, desvela o emprego da narrativa para pavimentar os duelos discursivos.

Palavras-chave: Análise da Narrativa; polarização política; dissenso.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; fabiofernandolima@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-1632-9463>

Narrative, politics and dissent: a discursive analysis of television interactions with candidates for the Presidency of the Brazilian Republic in 2022

Abstract

This work aims to analyze and describe the forms and functionalities of narrative in situations of conflict, selecting, for this purpose, interviews and debates broadcast by Rede Globo de Televisão with candidates Lula and Jair Bolsonaro in 2022. The analysis is based on the theoretical contribution of Narrative Analysis, combined with contemporary studies on argumentation. The results pointed to a vast use of "short narratives" aimed at supporting argumentative points, generally through arguments based on the "structuring of the real." These lent themselves to the presentation of supposed positive "facts" and "achievements" from the period in which both occupied the Presidency. Simultaneously, such narratives served to distort the central content of the ongoing discursive topic, especially when it involved sensitive topics for the candidates. The disconnection between question and answer and the misalignment between the interlocutors reveal the use of narrative to pave the way for discursive duels.

Keywords: Narrative Analysis; political polarization; dissent.

Introdução

Tornou-se lugar comum, contemporaneamente, fazer referência à expressão "disputa pela narrativa" para caracterizar um "embate de versões" entre atores sociais e discursivos colocados em campos opostos. De forma muito particular, essa expressão tem sido empregada para fazer referência ao forte confronto discursivo que circunscreve a política brasileira dos últimos tempos. Neste último caso, a "disputa pela narrativa" atrela-se à compreensão de um processo em que cada ator de um campo político e ideológico procuraria impor sua própria história sobre os fatos em questão, na busca de atingir o máximo de corações e mentes possíveis e, assim, sobrepor uma suposta "verdade" sobre uma outra – a de seus adversários.

No caso específico do campo político brasileiro, assistimos hoje a uma profunda polarização político-partidário-ideológica, a um acirramento de posições antagônicas que proporciona a emergência de embates calorosos, abrangendo questões variadas, que vão desde a área econômica até questões atreladas a valores morais, costumes e direitos dos grupos minoritários. Afloram discursos intolerantes, estígmas e estereótipos, especialmente nas redes sociais.

É inserido neste contexto que apresentamos o objetivo principal deste trabalho, propriamente o de analisar e descrever formas e funcionalidades da narrativa em situações de embate, selecionando, para tal, interações televisivas com a participação dos candidatos Lula e Jair Bolsonaro, em 2022, a partir do aporte teórico mobilizado pela Análise da Narrativa.

Na realidade, o cenário político brasileiro atual é marcado pelo recrudescimento de uma direita mais radical no Brasil, cujo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro é seu mais fiel expoente. Seus representantes mais conhecidos advogam a favor de uma pauta liberal na economia e conservadora nos costumes, evocando, muitas vezes, a memória discursiva dos valores que nortearam a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, uma manifestação pública de grupos conservadores, antipopulistas e anticomunistas contrários às reformas de base propostas pelo então presidente da República, João Goulart (1961-1964), e que serviram de fundamentação para o Golpe de 1964. É nesse contexto que entendemos posições e discursos que defendem a volta do regime ditatorial.

Faz parte do referido processo uma atitude no mais das vezes negacionista perante as dificuldades enfrentadas pelas minorias e grupos excluídos socialmente no Brasil (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, dentre muitos outros), alegando sua “criação” pelos governos de centro-esquerda que o antecederam e atribuindo a culpa aos discursos que denunciam sua existência. Aqui, observa-se alguma rejeição aos sistemas de cotas e aos programas de transferência de renda, atrelados à opção prioritária pela erradicação da pobreza extrema.

Do outro lado desse espectro está a centro-esquerda, representada, nas eleições de 2022, principalmente, pela candidatura de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, apoiada fortemente pelos movimentos sociais. De forma antagônica à posição de direita, a centro-esquerda advoga a favor de uma maior ingerência do Estado na economia, a fim de buscar corrigir as desigualdades sociais existentes; defende as garantias das liberdades individuais e, dentre muitos outros aspectos, as políticas públicas voltadas especificamente para as minorias e superação da pobreza e da extrema pobreza.

Na verdade, o que essas posições divergentes fazem é colocar em circulação aquilo que Gee (2005) denomina “CapitalD Discursos”, fazendo referência aos grandes discursos que circulam na sociedade, uma vez que grande parte das imagens e representações sobre determinados valores morais e ideológicos emergem por meio dos discursos que se apresentam como associações socialmente aceitas “entre formas de uso da linguagem, outras expressões simbólicas e artefatos, de pensamento, sentimento, acreditar, valorizar e agir que pode ser usado para se identificar com um membro de um grupo significativo ou ‘rede social’” (p. 131). Tais discursos, repetidos tanto por práticas institucionais quanto não institucionais, são amplamente colocados em divulgação por meio de uma variedade de modos semióticos, estabelecendo relações de poder e determinando a “ordem dos discursos” (Foucault, 1996).

Para Lynch (2019), pesquisador que trabalha no campo das ciências políticas, o conceito de cultura política está completamente atrelado à noção de discurso, o que respalda nossa opção por associar, às análises advindas dos estudos do discurso, especialmente a narrativa, pesquisas realizadas no âmbito das ciências políticas. De acordo com o autor, entende-se por cultura política

[...] o conjunto de discursos ou práticas simbólicas por que tais demandas são efetuadas, conferindo identidades aos indivíduos e grupos, indicando-lhes os limites de suas comunidades e definindo as posições a partir das quais podem demandar. Uma cultura política é atravessada por discursos, práticas simbólicas ou ideologias orientadas por diferentes valores e/ou interpretações da realidade. Os fatos políticos precisam ser interpretados à luz dos valores, crenças, interesses e objetivos dos diversos segmentos de que a sociedade é composta (Lynch, 2029, p. 80-81).

Nesse sentido, segundo Freeden (2003, p. 32), as ideologias ou discursos políticos são, portanto, conjuntos de

[...] ideias, crenças, opiniões e valores que exibem um padrão recorrente; que possuem grupos significativos como seus portadores; competem pelo fornecimento e controle das políticas públicas, com o objetivo de justificar, contestar ou alterar os processos e arranjos políticos e sociais de uma comunidade política.

Retornando à questão da “disputa pela narrativa” apontada no início deste trabalho, cumpre destacarmos que, embora essa expressão seja empregada amiúde, não encontramos, nem na literatura corrente derivada dos estudos acerca de narrativa em particular, nem no campo das análises do texto e do discurso em geral, estudos que versem sobre a narrativa em contextos de polarização, conforme proposto por esta pesquisa, o que justifica sua execução.

A opção teórica pela Análise da Narrativa

Antes de mais nada cumpre-nos, agora, deixarmos claro o que entendemos por “narrativa” e quais são, de fato, suas imbricações com fatores de natureza ideológica e identitária, justificando, assim, nossa escolha pela Análise da Narrativa para esta empreitada. Na verdade, não será o sentido corriqueiramente atribuído ao termo “narrativa” que embasará a presente pesquisa. O que faremos é ecoar a posição assumida contemporaneamente por muitos pesquisadores nas ciências humanas em geral e na Linguística Aplicada em particular que têm compreendido a narrativa como a forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual se pode estudar a vida social. Para autores como

Sarbin (1986), a narrativa pode ser considerada como um artifício organizador que ressita a construção do “eu” como um fenômeno social (a maneira como nos construímos no mundo social), integrando cultura e discurso na interpretação da sociedade. De acordo com Biar, Orton e Bastos (2021), ao narrar, os narradores vão dando forma ao mundo social, à medida que o escreve, o discute e o contesta. Dessa maneira, interessa aos analistas da narrativa o que os atores sociais *fazem* ao narrar em histórias. Nesse sentido, “narrar” seria “uma prática discursiva constitutiva da realidade”, ou, como disse Foucault (1997), uma prática que forma os objetos dos quais fala.

Conforme lembra Bastos (2005, p. 81), “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades”. A partir dessas histórias, pode-se elaborar articulações com o contexto macro-contextual ou sócio-histórico, conforme proposto por esta pesquisa. Afinal, se conforme afirma Lynch (2016, p. 81), “os fatos políticos precisam ser interpretados à luz dos valores, crenças, interesses e objetivos dos diversos segmentos de que a sociedade é composta”, a Análise da Narrativa pode oferecer uma valiosa chave de interpretação para o pensamento político brasileiro contemporâneo.

As primeiras pesquisas sobre narrativa foram elaboradas por Labov e Waletsky (1967) e Labov (1972), assentadas em uma concepção de narrativa enquanto um método de se recapitular experiências passadas. Nas palavras de Labov (1972, p. 37), “a narrativa será considerada uma técnica para construir unidades narrativas que correspondem à sequência temporal daquela experiência”.

Labov (1972) apresenta uma proposta de estruturação de narrativas bem formadas, composta basicamente pelos seguintes itens: 1) “sumário”: resumo inicial, com introdução do assunto e da razão por que a história é contada; 2) “orientação”: identificação de personagens, tempo, lugar e atividades narradas; 3) “ação complicadora”: sequenciação temporal de orações narrativas, em que o narrador efetivamente conta o que aconteceu (de acordo com Labov (1972), se ao menos duas orações no passado estiverem sequencializadas, remetendo a um passado temporal, se está diante de uma narrativa); 4) “avaliação”: explicitação da postura do narrador em relação à narrativa, bem como da razão de ser da narrativa; 5) “resultado”: desfecho da narrativa, em que o narrador revela o que “finalmente aconteceu” (Labov, 1972, p. 370); 6) “coda”: encerramento do relato com uma síntese, avaliação dos efeitos da história ou retomada do tempo presente.

Embora esse modelo “canônico” continue a influenciar muitas pesquisas na área, as propostas atuais, ditas “não canônicas”, vêm apontando críticas e revisões ao modelo laboviano. Se as narrativas estudadas por Labov constituíam-se de relatos longos, relativamente ininterruptos e conduzidos por eventos passados ou pela história de vida do entrevistado, estudos contemporâneos sobre narrativa vêm ampliando esse trabalho pioneiro, expandindo suas definições formais e passando a incluir a análise de segmentos não-canônicos, compostos por “narrativas breves” (cf. Bamberg; Georgakopoulou, 2008).

As narrativas breves são “histórias curtas, com tópicos específicos, organizadas em torno de personagens, cenários e de um enredo” (Riessman, 2001, p. 697), as quais podem se aproximar ou se distanciar mais do modelo laboviano. Podem versar sobre histórias muito recentes ou ainda sobre desdobramento de eventos, encaminhando uma orientação narrativa sobre entendimentos locais e situados dos narradores.

Faz-se imprescindível destacar que, de acordo com Bamberg e Georgakopoulou (2008), a narração de pequenas histórias cumpre, sobretudo, um trabalho retórico: elas apresentam argumentos, contestam e desafiam outros pontos de vista e geralmente estão sintonizadas a propósitos locais e interpessoais, configurando-se em aspectos do uso situado da linguagem. Ainda segundo os autores, as narrativas breves podem versar sobre pequenos incidentes que realmente aconteceram ou não, mencionados para apoiar ou elaborar um determinado ponto argumentativo.

Nesta mesma linha, Schiffrin (1996) sustenta que o ato de se contar uma história pode frequentemente ter o objetivo de argumentar em favor de uma determinada opinião, de forma objetiva ou subjetiva, à medida que permite ao falante jogar com fatos que são enquadrados dentro de uma realidade reportada, contextualizando sua própria posição.

Por fim, de acordo com o estudo socioconstrucionista empreendido por Shi-Xu (2000) (que também versa, dentre outros aspectos, sobre o ato de narrar enquanto recurso argumentativo), os fatos, descritos e/ou narrados, atuam na argumentação como um *frame* interpretativo para a opinião em questão, amparando a opinião na coletividade cultural, aqui empregada como base de realidade. Nesse sentido, os fatos da realidade social, muitas vezes organizados em formas constituídas por pequenas histórias, são usados para sustentar opiniões, fundindo os significados subjetivos e objetivos da argumentação.

Argumentação, polêmica e dissenso

Apontamos, na seção anterior, para um imbricamento entre “narrativas breves” e “argumentação”. Deixamos claro que entendemos, em sintonia com Bamberg e Georgakopoulou (2008), que narrativas são meios construtivos e funcionais para a criação de personagens no espaço e no tempo, os quais são instrumentais para a criação de posições na fala-em-interação. Agora, faz-se necessário apresentarmos o que entendemos por “argumentação” e quais são seus possíveis pontos de contato com o emprego de narrativas na fala-em-interação.

Foi apenas em tempos recentes, com os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), que os estudos sobre argumentação ganharam novo impulso. Tentando aliar os principais elementos da pioneira Retórica de Aristóteles a uma visão atualizada do

assunto, os autores elegeram a adesão do interlocutor como a mola-mestra do estudo da Teoria da Argumentação, de forma a definir a argumentação como “o conjunto das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes são apresentadas ao seu assentimento” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 4).

No “Tratado da Argumentação”, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) elencam um inventário exaustivo dessas “técnicas argumentativas”, sob forma de esquemas de argumentos. Para os autores, as técnicas argumentativas se dividem em dois grandes grupos: os argumentos quase-lógicos e os argumentos baseados na estrutura do real².

Paralelamente, faz-se importante retomar a noção aristotélica de provas “objetivas” e “subjetivas” da retórica, associadas aos conceitos de *logos*, de um lado, *ethos* e *pathos*, de outro. De acordo com Declerq (1992, p. 58), enquanto as provas objetivas definem a argumentação “pela capacidade persuasiva interna da linguagem”, as provas subjetivas, subdivididas em provas éthicas e pathéticas, relacionam-se “aos sujeitos da comunicação que se definem na situação de fala” (Declerq, *op. cit.*, p. 45): a prova éthica “é relativa ao orador e à imagem moral que ele constrói dele mesmo ao falar”; a prova pathética concerne “ao auditório e às emoções que o orador desperta nele por seu discurso” (Declerq, *op. cit.*, p. 45).

Ao lado desses estudos, caracterizados por entender a argumentação como um ato linguageiro marcado basicamente pela busca da adesão dos interlocutores às teses apresentadas ao assentimento, desdobramentos recentes, como aquele promovido pela Análise Argumentativa do Discurso (doravante AAD), proposta por Amossy (2017, 2018), têm alargado a noção de adesão do interlocutor para outras visadas, mais amplas e adequadas à proposta apresentada pela presente pesquisa.

Embora a concepção clássica de retórica enquanto “arte da persuasão” continue a influenciar fortemente a construção teórica da AAD, Amossy (2017, p. 230) aponta que, no entanto, para esses autores, a busca pelo acordo é privilegiada e “as dissensões persistentes são consideradas como perturbações à harmonia social e entraves ao processo de tomada de decisão”. Segundo a autora, nem sempre o acordo entre teses antagônicas é possível, e, por isso, o desacordo não é sinônimo de fracasso, mas, na verdade, marca constituidora das sociedades democráticas, pautadas na diversidade de saberes e vivências, o que torna sua análise indispensável:

Se, de fato, o conflito é inevitável em nossas democracias pluralistas e se o cerne da democracia não é o consenso, mas a gestão do dissenso, então a polêmica como

2 Em razão dos limites estabelecidos para este trabalho, não nos deteremos, aqui, a apresentar um inventário exaustivo dessas “técnicas argumentativas”. Elas serão devidamente apresentadas na seção de análise, conforme for o caso.

confronto verbal de opiniões contraditórias que não leva a um acordo utópico deve ser reconsiderada em sua profundidade. É, por conseguinte, uma retórica do dissenso que é necessário desenvolver, na qual a polêmica deve ter lugar de destaque (Amossy, *op. cit.*, p. 38).

Nesse contexto, concebe-se que o discurso polêmico já nasce dicotomizado, uma vez que os participantes do confronto verbal público lançam suas teses no mais das vezes sem o propósito de negociar a busca por um consenso que ultrapasse as diferenças. Nesse contexto, o empreendimento da persuasão pode estar direcionado a um terceiro, um auditório sem direito a fala que, em princípio, pode aderir a uma das teses e, consequentemente, intensificar a polarização social, como no caso dos discursos políticos acionados em situações de debates eleitorais televisivos e de entrevistas a veículos de comunicação concedidas por candidatos analisados neste artigo.

Em sua obra intitulada *Apologia da Polêmica* (2017, p. 53), Amossy apresenta a polêmica como uma modalidade argumentativa fundamentada no dissenso, uma “manifestação discursiva sob forma de embate, afrontamento brutal, de opiniões contraditórias que circulam no espaço público” cujo “antagonismo das opiniões apresentadas no seio de um confronto verbal é sua condição *sine qua non*” (Amossy, *op. cit.*, p. 49). Desse modo, o discurso polêmico é marcado por um contradiscorso que lhe constitui; não basta que um locutor mobilize argumentos para sustentar a sua tese: ele necessita, também, trazer argumentos que refutem/desqualifiquem a tese de seu adversário ou a própria pessoa que assume o papel de adversário. Ou seja, a natureza discursiva da polêmica impossibilita qualquer tipo de acordo, pois “se há choque de opiniões contraditórias, é porque a oposição dos discursos, na polêmica, é o objeto de uma clara *dicotomização* na qual duas posições antitéticas se excluem mutuamente” (Amossy, *op. cit.*, p. 53).

Além da dicotomização, a polêmica instaura uma polarização, evidenciada pela divisão de grupos que se mantêm em campos opostos, com cada grupo apresentando determinada identidade diante da questão polêmica de interesse público. Diferentemente da dicotomização, que é uma operação abstrata, a polarização é um fenômeno social: trata-se de um processo complexo através do qual um público extremamente diversificado se funde em dois ou vários grupos, contrastados entre eles e mutuamente excludentes, que partilham os valores que o argumentador considera fundamentais.

Já que a polarização é marcada para além das divergências pontuais e se coloca no campo social mais profundo, o ideológico, os atores envolvidos assumem papéis diferentes, “de proponente e oponente”. Dessa forma, não se trata mais de uma interação entre participantes com pontos de vista divergentes, mas de representantes de grupos sociais e identitários que defendem posições argumentativas incompatíveis e antagônicas, gravitando em torno de bandeiras que clamam ao agrupamento, o que torna a solução para o embate difícil.

Análise dos dados

Para Charaudeau (2006, p. 39), embora o discurso não esgote, de forma alguma, todo o conceito político, “não há política sem discurso”. O discurso é constitutivo da política. Em suas palavras,

[...] a política depende da ação e se inscreve constitutivamente nas relações de influência social, e a linguagem, em virtude do fenômeno de circulação dos discursos, é o que permite que se constituam espaços de discussão, de persuasão e de sedução nos quais se elaboram o pensamento e ação políticos (Charaudeau, 2006, p. 39).

Justifica-se, assim, o estudo do político pelo viés do discurso. Ainda de acordo com o autor, o discurso político, como ato de comunicação, concerne aos atores que participam diretamente da cena de comunicação política, e seu desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões, rejeições, consensos ou dissensos. Ele resulta de aglomerações que estruturam parcialmente a ação política (como debates e declarações em entrevistas televisivas) e constroem imaginários de filiação comunitária, em termos de um comportamento comum, mais ou menos ritualizado. Nesse contexto, instituem-se comunidades múltiplas de pensamento e de ação, intercambiadas entre os membros do grupo, como uma espécie de “cimento identitário” (Charaudeau, 2006, p. 46).

Considerando a complexidade da estruturação do campo político, Charaudeau (*op. cit.*) distingue três lugares de fabricação do discurso político: um lugar de governança, um lugar de opinião e um lugar de mediação. “No primeiro desses lugares se encontra a instância política e seu duplo antagonista, a instância adversária; no segundo, encontra-se a instância cidadã e, no terceiro, a instância midiática” (p. 55). Ainda de acordo com o autor,

Pode-se dizer que a instância midiática se encontra em um duplo dispositivo: de exibição, que corresponde a sua busca por credibilidade, e de espetáculo, que corresponde a sua busca por cooptação. Esta última adquiriu uma posição dominante no circuito de informação a ponto de não se saber mais qual crédito conceder à instância midiática. Isso não impede que o discurso que a justifica avance em seu dever de informar e promover o debate democrático, de maneira a ser reconhecido seu direito de fazer revelações e de denunciar. O discurso da instância midiática encontra-se, portanto [...], entre um enfoque de cooptação, que leva a *dramatizar a narrativa dos acontecimentos* para ganhar a fidelidade de seu público, e um enfoque de credibilidade, que o leva a capturar o que está escondido sob as declarações dos políticos, a denunciar as malversações, a interpelar e mesmo acusar os poderes públicos para justificar seu lugar na construção da opinião pública (Charaudeau, 2006, p. 63, grifo próprio).

É nesse sentido que podemos entender muitos dos aspectos da *performance* discursiva do entrevistador William Bonner, da Rede Globo de Televisão, durante as entrevistas com os principais candidatos à presidência em 2022, no “Jornal Nacional”, conforme podemos observar em (1) e (2):

- (1) [William Bonner]: Candidato, [...] em 2018, o senhor candidato à Presidência, o senhor se apresentava como candidato da antipolítica e o candidato contra o centrão. Na convenção do seu partido, o general Heleno chegou a cantar “se pegar,... se gritar pega centrão, não fica um”, trocando a palavra “ladrão” por “centrão” etc., isso ficou muito famoso. Hoje, a verdade é que o centrão, ele é a base do seu governo. Na semana passada, quando o senhor estava saindo lá do Palácio do Alvorada, inclusive o senhor enfrentou lá um incidente com aquele youtuber, que foi cobrar do senhor essa aliança do seu governo com o centrão. Eu pergunto: por que eleitores como aquele, que se sentem traídos pelo senhor, acreditariam nas suas promessas de agora?

[Jair Bolsonaro]: Você está me estimulando a ser ditador.

[William Bonner]: Eu, candidato?

[Jair Bolsonaro]: Você. O centrão são mais ou menos 300 deputados. Se eu deixar de lado, eu vou governar com quem? Não vou governar com o parlamento. Então, você está me estimulando a ser um ditador. São 513 deputados. 300 são de partidos de centro, pejorativamente chamado de centrão. O lado de lá, os 200 que sobram, pessoal do PT, PC do B, PSOL, Rede, não dá para você conversar com eles, até não teriam número suficiente para aprovar sequer um projeto de lei comum. Então, os partidos de centro fazem parte, grande parte da base do governo, para que nós possamos avançar em reformas, como temos avançado em muita coisa. Como, por exemplo, através do centrão, nós conseguimos o Auxílio Brasil de R\$ 600 para 20 milhões de famílias. Dá para imaginar isso? E olha só, os partidos de esquerda votaram contra o parcelamento dos precatórios, que era condição para a gente dar lá atrás R\$ 400 de Auxílio Brasil para os mais necessitados. Então o PT votou contra o Auxílio Brasil [...].

[William Bonner]: Agora vamos lá, candidato...

[Jair Bolsonaro]: Como é que eu vou trabalhar com o parlamento sem os partidos do centrão?

[William Bonner]: A questão que o senhor disse que eu estou estimulando o senhor a ser ditador?

[Jair Bolsonaro]: Está estimulando, sim

[William Bonner]: Por favor, candidato, não, longe de mim.

[Jair Bolsonaro]: Se eu for governar sem o centrão?

[William Bonner]: Não, eu estimulei nada, é que a questão é a seguinte: em 2018, o senhor chegou a dizer, até com propriedade, que governos anteriores tinham feito alianças com o centrão, mas o senhor disse criticamente que esses governos anteriores tinham feito nomeações com interesse político-partidário e que isso tinha tudo para dar errado. O senhor chegou até a concluir assim: "Por isso eu não integro o centrão". Mas, recentemente, há dias, o senhor, com muita naturalidade, disse assim: "Eu sempre fui do centrão. Eu vim do centrão". Aí eu? Eu tenho que perguntar ao candidato, em nome da clareza para os eleitores: em qual dessas duas afirmações o eleitor deve acreditar? O senhor sempre foi do centrão ou o senhor, como disse em 2018, diz: "Eu nunca fui do centrão por esse motivo"?

[Jair Bolsonaro]: No meu tempo não era centrão. Não existia centrão.

[William Bonner]: Como assim?

[Jair Bolsonaro]: No meu tempo, esses partidos que eu já integrei não eram tidos como partidos do centrão. Agora, o importante, Bonner, o importante: nós estamos num governo sem corrupção. Eu indiquei ministros pelo critério técnico. Eu não aceitei pressões de lugar nenhum para escalar ministros. [...] Estamos governando com competência e sem corrupção, porque não tem indicação política para esses ministérios.

Na pergunta inicial elaborada pelo entrevistador Willian Bonner, observamos uma sucessão de narrativas breves que serve à materialização de uma argumentação baseada na estruturação do real, a partir do relato de uma sucessão de fatos que encaminha, em termos de uma argumentação quase-lógica (Cf. Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996), para o apontamento de uma contradição entre o candidato Bolsonaro, que se dizia contra o "centrão", e o agora presidente Bolsonaro, aliado do "centrão". Observe ainda que a narrativa breve *na semana passada, quando o senhor estava saindo lá do Palácio do Alvorada, inclusive o senhor enfrentou lá um incidente com aquele youtuber, que foi cobrar do senhor essa aliança do seu governo com o centrão* serve à fundamentação do real, mediante uma ilustração do ponto defendido pelo entrevistador.

A resposta dada por Jair Bolsonaro ao entrevistador (*você está me estimulando a ser um ditador*) instaura, de imediato, a polêmica, entendendo esta resposta, nos termos do que foi proposto por Amossy (2017), como uma resposta antagônica, uma antítese do que foi apresentado pelo entrevistador, a partir da seguinte lógica: "ou sou o Presidente de uma república democrática, que governa com seu grupo no parlamento, ou não governo com o parlamento e me torno um ditador". Esse posicionamento vem materializado, na superfície discursiva, por meio de um argumento baseado na estruturação do real, de natureza pragmática, aplicando-se ligações de sucessão, que unem um fenômeno a suas consequências ou a suas causas (*O centrão são mais ou menos 300 deputados. Se eu deixar de lado, eu vou governar com quem? Não vou governar com o parlamento. Então, você está me estimulando a ser um ditador*).

Cumpre destacar ainda que a argumentação de Bolsonaro é baseada na premissa de o mesmo se encontrar no "lugar da governança" (Charaudeau, 2006) (*eu vou governar com*

quem? Não vou governar com o parlamento). Paralelamente, ao se negar a responder àquilo que foi central na pergunta de Bonner (“o que mudou entre o que pensava o candidato Bolsonaro e o agora Presidente Bolsonaro em relação ao ‘centrão’”), o candidato passa a utilizar seu tempo para apresentar uma sucessão de números que, se confirmados, serviriam como uma argumentação baseada em fatos acerca de aspectos positivos de seu governo. Dessa maneira o Presidente não só não responde à questão central quanto desvia o tópico discursivo para um campo mais favorável.

Consciente dessa estratégia, após mais um embate entre entrevistador e entrevistado (*[William Bonner]: A questão que o senhor disse que eu estou estimulando o senhor a ser ditador? [Jair Bolsonaro]: Está estimulando, sim [William Bonner]: Por favor, candidato, não, longe de mim. [Jair Bolsonaro]: Se eu for governar sem o centrão? [William Bonner]: Não, eu estimulei nada*), William Bonner retoma o ponto central da pergunta elaborada no início da entrevista, novamente em forma de narrativa: após a orientação em 2018, observamos a apresentação de uma sequência de “ações complicadoras” (*o senhor chegou a dizer, até com propriedade, que governos anteriores tinham feito alianças com o centrão, mas o senhor disse criticamente que esses governos anteriores tinham feito nomeações com interesse político-partidário e que isso tinha tudo para dar errado. O senhor chegou até a concluir assim: “Por isso eu não integro o centrão”. Mas, recentemente, há dias, o senhor, com muita naturalidade, disse assim: “Eu sempre fui do centrão. Eu vim do centrão”*). Segue-se a resolução Aí eu? Eu tenho que perguntar ao candidato, em qual dessas duas afirmações o eleitor deve acreditar?, intercalada à avaliação em nome da clareza para os eleitores, fazendo referência ao papel contemporaneamente assumido pelas mídias, das quais toma parte, de denunciar as malversações e trazer à luz o que está escondido nas declarações dos atores políticos.

No plano subjetivo da argumentação, o teor dessas perguntas e sua repetição servem para colocar em xeque a “credibilidade” do Presidente da República e candidato à reeleição, a partir da observância sobre se aquilo que ele anuncia, diz e promete corresponde sempre ao que ele pensa e coloca em prática, “e que isso será seguido de um efeito” (Charaudeau, *op. cit.*, 2006, p. 119).

Novamente, no entanto, a resposta elaborada pelo Presidente Bolsonaro tergiversa o teor central da pergunta e se esvai para um outro campo, mais uma vez, a partir de uma argumentação baseada na estruturação do real, através da apresentação de supostos fatos positivos que colocam o seu governo no plano de uma avaliação mais favorável. Essa desconexão entre pergunta e resposta, e o consoante desalinhamento entre entrevistador e entrevistado, permeia toda a interação em questão e está presente também, na mesma medida, na entrevista concedida ao Jornal Nacional pelo principal oponente de Jair Bolsonaro, Luís Inácio Lula da Silva. Observe:

- (2) [William Bonner]: Obrigado por ter vindo, candidato. E nós vamos começar então essa entrevista a partir de agora, contando o tempo, e vamos começar falando de corrupção. O Supremo Tribunal Federal lhe deu razão, considerou o então juiz Sérgio Moro parcial, anulou a condenação do caso do triplex e anulou também outras ações por ter considerado a Vara de Curitiba incompetente. Portanto, o senhor não deve nada à Justiça. Mas houve corrupção na Petrobras. E segundo a Justiça, com pagamentos a executivos da empresa, a políticos de partidos, como o PT, como o então PMDB e o PP. Candidato, como é que o senhor vai convencer os eleitores de que esses escândalos não vão se repetir?

[Luiz Inácio Lula da Silva]: Bonner, primeiro, eu acho importante você ter começado esse debate com essa pergunta. Porque durante cinco anos, eu fui massacrado, e estou tendo hoje a primeira oportunidade de poder falar disso abertamente, ao vivo, com o povo brasileiro. Primeiro, a corrupção, ela só aparece quando você permite que ela seja investigada. Eu queria começar dizendo para você uma coisa muito séria, foi no meu governo que a gente criou o Portal da Transparência, que a gente colocou a CGU para fiscalizar, que a gente criou a lei de Acesso à Informação, a gente criou a lei anticorrupção, a lei contra o crime organizado, a lei contra a lavagem de dinheiro. A AGU entrou no combate à corrupção. Criamos o Coaf para cuidar de movimentações financeiras atípicas, e colocamos o Cade para combater os cartéis. Ou seja, foram todas medidas tomadas no meu governo, além do que o Ministério Público era independente, além do que a Polícia Federal recebeu no meu governo mais liberdade do que em qualquer outro momento da história. [...]

[William Bonner]: Agora, candidato, o senhor elencou diversas medidas adotadas em governos do PT como instrumentos, mecanismos de controle da corrupção, mas é fato que a corrupção, a despeito disso, ocorreu, e ocorreu em grande escala, por isso eu retomo a pergunta original, que é: como o senhor pode assegurar que elas não se repetirão? Alguma medida nova foi estudada para evitar que aconteça?

[Luiz Inácio Lula da Silva]: Ô Bonner, primeiro, as medidas estão colocadas. Veja, eu poderia ter escolhido um procurador engavetador. Sabe aquele amigo que você escolhe que nenhum processo vai para frente? Eu poderia ter feito isso; não fiz, eu escolhi da lista tríplice. Eu poderia ter impedido que a Polícia Federal tivesse um delegado que eu pudesse controlá-lo; não fiz, e permiti que efetivamente as coisas acontecessem do jeito que precisavam acontecer.

Cumpre destacar que o jornalista já inicia a entrevista com uma pergunta que faz referência direta ao tema mais vulnerável para a candidatura de Lula em 2022: a “corrupção”. De forma análoga à entrevista anterior, essa abordagem está ancorada discursivamente em narrativas não-canônicas: após a orientação *houve corrupção na Petrobras* seguem algumas ações complicadoras (*e segundo a Justiça, com pagamentos a executivos da empresa, a políticos de partidos, como o PT, como o então PMDB e o PP*) baseadas em fatos e em um argumento de autoridade (*segundo a justiça*) que colocam em xeque, no plano subjetivo da argumentação, o *ethos* de “virtude” do candidato e Ex-Presidente Lula. De acordo com Charaudeau (2006), o *ethos* de “virtude” está atrelado à demonstração das imagens fundadas em suas condições de sinceridade, fidelidade e honestidade pessoal, sendo esta última relacionada a uma atitude de se dizer o que pensa, de se ter uma vida transparente, não ter participado de negócios escusos. Nas palavras do autor, constitui

em “uma resposta a expectativas fantasiosas da instância cidadã, na medida em que esta, ao delegar um poder, procura fazer-se representar por um homem ou por uma mulher que seja modelo de retidão e honradez” (p. 124).

*Após a narrativa breve durante cinco anos (orientação), eu fui massacrado (ação complicadora), e estou tendo hoje a primeira oportunidade de poder falar disso abertamente, ao vivo, com o povo brasileiro (avaliação), que aqui ocupa a função de refutar, no plano subjetivo da argumentação, as acusações que pesaram sobre sua imagem pública enquanto um político “virtuoso” no que tange ao envolvimento com corrupção, o candidato passa a narrar ações empreendidas pelo seu governo para combater a corrupção, novamente através de narrativas não-canônicas: as ações complicadoras *foi no meu governo que a gente criou o Portal da Transparência, que a gente colocou a CGU para fiscalizar*; dentre outras, subsequentes, ancoram uma nova argumentação estruturada no real, baseada em fatos que atrelados à avaliação *mais liberdade do que em qualquer outro momento da história*, desempenham basicamente a mesma função daquelas observadas na entrevista com Jair Bolsonaro, ou seja, deslocar o tópico da interação em curso (no caso, a corrupção na Petrobrás) para um campo mais favorável ao candidato.*

Essa estratégia é denunciada pelo entrevistador, que recoloca o tema da corrupção como o centro da interação em curso (*Agora, candidato, o senhor elencou diversas medidas adotadas em governos do PT como instrumentos, mecanismos de controle da corrupção, mas é fato que a corrupção, a despeito disso, ocorreu, e ocorreu em grande escala, por isso eu retomo a pergunta original, que é: como o senhor pode assegurar que elas não se repetirão? Alguma medida nova foi estudada para evitar que aconteça?*).

Mais uma vez, de forma análoga ao observado no exemplo (1), o candidato tergiversa o teor central da pergunta, mantendo exatamente a mesma estratégia de elencar supostas ações positivas empreendidas no passado para evitar tratar diretamente do tema.

Esse descompasso entre pergunta e resposta, esse desalinhamento entre os interlocutores, torna-se ainda mais pungentes quando analisamos a performance dos candidatos em uma outra modalidade de interação: os debates eleitorais televisivos (especialmente nas seções de tema livre, em que, em tese, caberia a um perguntar e ao outro responder). Observe, a esse respeito, o excerto destacado em (4), que se apresenta como um desdobramento posterior da pergunta retratada em (3):

(3) [Jair Bolsonaro]: Luiz Inácio, assumindo em 2019 um Brasil com sérios problemas éticos, morais e econômicos, em grande parte herdado do Governo do PT, mas mesmo assim com pandemia, com falta d’água e outras crises, nós concedemos reajuste para os aposentados e majoramos o salário-mínimo. Tanto é verdade que nós reajustamos, acertamos a economia, que eu posso anunciar que, a partir do ano que vem, o novo salário-mínimo será de 1.400 reais. Mas ao longo dos últimos dias, Luiz Inácio, o seu partido foi com toda vontade, na televisão e nas inserções de

rádio, dizer que não ia reajustar o mínimo, que eu não ia reajustar as aposentadorias, e, também, que eu ia acabar o 13º, com as férias e com as horas extras. Tu confirmas isso? Fim do 13º, fim das horas extras e também das férias?

- (4) [Jair Bolsonaro]: Lula, na verdade, tu deixou uma dívida só na Petrobras, o dobro do valor da empresa. Você deixou uma dívida de 900 bilhões de reais. 170 bilhões de dólares. Ainda roubou o fundo de pensão da Petrobras, roubou o fundo de pensão da Caixa Econômica. Roubou o fundo de pensão dos Correios. Você deixou algo no ar em torno de 400 bilhões do BNDES com essa política de também prestar para outros países, para fazer obras sem qualquer retorno para nós. Lula, você deu um bilhão de dólares para Cuba para fazer um porto lá e estamos levando calote. Agora, está no contrato, eu vi, Lula, que falta de vergonha de você. Você sabe qual a garantia de Cuba para o Brasil, caso não pagasse a dívida? Charutos. Tá lá no contrato. Lula, você não tem vergonha na cara de indicar um presidente do BNDES para ele fazer esse tipo de acordo com outros países, como charuto em garantias com Cuba? Explica aqui, Lula.

[Luiz Inácio Lula da Silva]: Eu vou naquela câmera ali para pedir o seguinte. Pai, perdoai os ignorantes, eles não sabem o que fazem. Porque se ele tivesse o mínimo de noção do que é política externa, ele percebesse, tivesse lido o *Valor* essa semana, o jornal *Valor*, ele perceberia o significado de exportar engenharia. Ele deveria saber que o Brasil lucrou praticamente... o Brasil investiu dez e o Brasil recebeu 12 bilhões. Ele poderia ler pelo menos o *Valor*. Alguém poderia pedir para ele ler, ou a assessoria ler para ele, para ele não falar tanta sandice aqui. Isso aqui é um debate que a gente está falando com milhões de pessoas. Pelo amor de Deus. Diga alguma coisa com coisa. Pelo amor de Deus, gente, é difícil. O cidadão está desequilibrado hoje. Porque ele veio com um único argumento. Alguém dá um argumento para ele outra vez. Ensina ele a falar outra coisa, porque ele tem que explicar, por que ele não aumentou o mínimo, ele tem que explicar por que não aumentou a merenda escolar, ele tem que explicar por que ele isolou o Brasil do mundo!

Observe que, em (3), o início da pergunta vem materializado em forma de uma narrativa breve, composta pela orientação *assumindo em 2019 um Brasil*, pelas avaliações *com sérios problemas éticos, morais e econômicos, em grande parte herdado do Governo do PT* e tanto é verdade que nós reajustamos, acertamos a economia pelas ações complicadoras *mas mesmo assim com pandemia, com falta d'água e outras crises e pelas resoluções nós concedemos reajuste para os aposentados e majoramos o salário-mínimo e que eu posso anunciar que, a partir do ano que vem, o novo salário-mínimo será de 1.400 reais*. Neste caso, o Presidente e candidato à reeleição aproveita o momento da pergunta para novamente, assim como observado nos excertos anteriores, trazer à memória dos telespectadores supostos fatos e dados positivos de sua administração, agora nas áreas de economia e bem-estar social, em forma de narrativa.

Em (4), no entanto, temos algo um tanto diferente: a narrativa elaborada no início da intervenção de Jair Bolsonaro, que se inicia em *Lula, na verdade, tu deixou uma dívida só na Petrobras, o dobro do valor da empresa*, serve para ancorar uma versão conflitante sobre os fatos em questão, desfavorável ao oponente, acionando, no plano subjetivo da argumentação, a um ataque tanto ao *ethos* de “virtude” quanto ao de “competência” de

seu oponente. Lula, no entanto, se recusa a dar segmento na interação e a responder aos ataques desferidos por seu oponente, em mais um claro truncamento da dinâmica interacional em curso.

Quanto à virulência da linguagem empregada (*roubou, falta de vergonha, não tem vergonha na cara, ignorante, desequilibrado*), segundo Amossy (2017, p. 58), quando estamos diante de uma polarização extrema,

[...] a polarização utiliza, de bom grado, manobras de difamação. Trata-se de uma estratégia retórica para desacreditar o adversário, definindo-o como um defensor de um ponto de vista caracterizado por sua má-fé (*não autêntico*) e suas más intenções (*mal-intencionado*) (Vanderford, 1989). Não nos impressionamos, portanto, em ver que a exacerbção em grupos antagônicos, em que cada um afirma sua identidade social opondo-se e fazendo do outro o símbolo do erro e do mal.

Por fim, observamos casos em que a narrativa acena para os pontos extremos, ancorando avaliações e ações complicadoras constituídas pelos princípios ideológicos da polarização, em torno dos quais gravitam segmentos sociais em conflito. É o caso das palavras proferidas por Jair Bolsonaro ao término de um dos debates, nas “considerações finais” da sua participação:

- (5) Boa noite. Deus, pátria, família e liberdade. Temos um governo que respeita a todos. Um governo que está rompendo quatro anos sem corrupção. Um governo que respeita a família brasileira. Um governo que diz não ao aborto, porque ele entende que a vida existe desde a sua concepção. Um governo que respeita as crianças em sala de aula, não à ideologia de gênero. Um governo que sabe a dor de uma mãe que tem os filhos no mundo das drogas, por isso é um governo que não quer legalizar as drogas. Um governo do livre mercado. Um governo que dá exemplo para o mundo na recuperação da economia mundial, que foi abalada. Um governo brasileiro onde pode mostrar para o mundo que temos uma das gasolinhas mais baratas do mundo, que tem um dos programas sociais mais abrangentes do mundo: são 20 milhões de famílias que ganham 600 reais por mês, diferentemente do que acontecia no passado. Um governo que respeita a todos. Um governo que quer continuar, com o seu voto, para que a felicidade de verdade chegue aonde tem que chegar: a você, povo brasileiro. Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!

Ao fazer referência ao lema “Deus, pátria, família e liberdade”, Bolsonaro retoma a memória discursiva do manifesto apresentado em sete de outubro de 1932 pela Ação Integralista Brasileira (AIB), vertente nacional do fascismo. Empregado amiúde pelos apoiadores do Golpe de 64, esse manifesto se constitui em um norte para a extrema-direita brasileira. O manifesto prega o caráter cristão da nossa sociedade como centro da orientação política da nação, iniciando-se já com a afirmação de acordo com a qual

“Deus dirige os destinos dos povos”. Ao longo do texto do manifesto, a força sobrenatural cristã é enaltecida repetidas vezes como o dogma a ser seguido para se alcançar um modelo ideal de família, de sociedade, de uma pretensa indivisibilidade de classes e, logo, do próprio funcionamento econômico e social:

Deus dirige os destinos dos povos. [...] O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade. [...] toda superioridade provém de uma só superioridade que existe acima dos homens: a sua comum e sobrenatural finalidade. Esse é um pensamento profundamente brasileiro, que vem das raízes cristãs da nossa História e está no íntimo de todos os corações (Manifesto de 7 de outubro de 1932, Ação Integralista Brasileira).

De acordo com Almeida (2022, p. 354)

[...] como colocado pela AIB, este “pensamento profundamente brasileiro” é advindo “das raízes cristãs da nossa História”: eis o sentido do programa integralista para um modelo unívoco de pátria, que passou a ser sintetizado no *slogan* “Deus, pátria e família” [...]. Ao analisar este dizer, relacionamo-lo às condições de produção da década de 1930 para, assim, perceber como [...] se comunica com as condições postas pela contemporaneidade, quando tal lema é reappropriado pela extrema direita brasileira que ora detém o poder político da nação.

Cumpre destacar ainda que, para Charaudeau (2016, p. 102-103),

O discurso de direita baseia-se numa visão de mundo em torno da qual se elabora um sistema de pensamento: a natureza se impõe ao homem. Dessa visão de submissão do ser humano à ordem da mãe natureza decorrem os valores defendidos, num movimento de conservação do estado das coisas. [...] O valor família, da sociedade familiar, pois é em seu seio que se fabrica o indivíduo. No pensamento de direita, não é o indivíduo que fabrica o grupo, mas o grupo que fabrica o indivíduo, daí a importância da filiação, do inato e do peso da tradição familiar que essencializa o grupo e o indivíduo num destino imutável. Isso justifica a ordem piramidal em cujo topo se encontra a figura do patriarca, potência tutelar, e ao mesmo tempo protetor dos membros da família [...] Aqui se confundem legitimidade e autoridade, uma fundando a outra num lugar de poder antirrepublicano. O valor do trabalho [...] que deve ser entendido como estabelecedor de uma ordem hierárquica entre os senhores, os donos, os chefes, os dirigentes e, por último, os executores – que de início foram os camponeses e depois os operários. Assim se justifica uma atividade produtiva a serviço de um corpo social – ao qual os trabalhadores devem tudo [...] O valor pátria, segundo o qual o corpo social é constituído pelos filhos da nação como essência fundadora da sua identidade.

Considerações finais

Tomando em consideração o vasto emprego da expressão “disputa pela narrativa” na contemporaneidade, acionada principalmente para fazer referência aos embates de versões que circundam a política brasileira contemporânea, profundamente polarizada entre a centro-esquerda e a direita, este trabalho buscou analisar e descrever as formas e as funcionalidades de narrativas que emergiram em situações de interação com os dois principais líderes políticos e candidatos à Presidência da República, Jair Bolsonaro e Luís Inácio Lula da Silva, particularmente em entrevistas e debates realizados pela Rede Globo de Televisão durante a campanha para as eleições de 2022.

Para atingir nossos objetivos, partimos do quadro teórico oferecido pela Análise da Narrativa, tanto do modelo dito “canônico” elaborado por Labov e Waletsky (1967) e Labov (1972) quanto das propostas de análise de narrativas “não-canônicas” e “narrativas breves”, apresentadas por autores como Bamberg e Georgakopoulou (2008).

Após a análise dos dados, os resultados desta pesquisa ecoaram a posição sustentada pelos trabalhos de Bamberg e Georgakopoulou (2008), Schiffrin (1996) e Shi-Xu (2000), já que as narrativas breves analisadas cumpriram sobretudo um trabalho retórico, elaborado para apoiar um determinado ponto argumentativo (especialmente para apresentar supostos “feitos” e fatos positivos relacionados ao período em que ocuparam a Presidência da República). Nesse sentido, o ato de se recontar a realização de algo se apresentou com o propósito de argumentar em favor de uma determinada opinião, permitindo ao falante jogar com fatos que são enquadrados dentro de uma realidade reportada, aqui empregada como base de realidade, contextualizando sua própria posição e moldando um *frame* interpretativo para a opinião em questão, amparada muitas vezes na coletividade cultural dos polarizados segmentos que os apoiam. Nos termos da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), esses argumentos constituem-se daqueles baseados na “estrutura do real”.

De forma simultânea, quase na totalidade das vezes, as narrativas não-canônicas empregadas pelos candidatos serviram, estrategicamente, especialmente no caso das entrevistas, para tergiversar o teor central do tópico em curso acionado pelo entrevistador (geralmente também a partir da narração de determinados fatos) durante a elaboração da pergunta, geralmente com temas bastantes sensíveis para as candidaturas em curso, e se esvair para um outro campo mais favorável, quase sempre a partir de uma argumentação baseada na estruturação do real, responsável por colocar em pauta os feitos e fatos descritos no parágrafo anterior.

Observamos ainda, especialmente no caso dos debates, outras funções da narrativa, como aquela destinada a ancorar uma versão conflitante sobre os fatos em questão, desfavorável ao oponente. Em todo o caso, no plano das relações subjetivas da

argumentação, as narrativas empregadas serviram para performar, por parte dos candidatos, imagens positivas de si, acionando imaginários sociais sociodiscursivos que remetem às diversas categorias de *ethos* descritas por Charaudeau (2006) para os atores políticos e, no caso dos enfrentamentos verbais, para difamar e desqualificar o adversário.

Por fim, sobretudo no momento das “considerações finais” das entrevistas e debates, o emprego de narrativas não-canônicas por parte dos candidatos assumiu a funcionalidade de acenar, estrategicamente, para os segmentos ditos “ideológicos” de seus eleitores, colocados na ponta mais extrema do *continuum* da polarização centro-esquerda versus direita em curso, prestando-se a dar corpo a uma espécie de “cimento social”.

Em todo o caso, a desconexão entre pergunta e resposta, e o consoante completo desalinhamento entre os oponentes, funda e faz eco à situação de extrema polarização em que se encontram seus eleitores, numa dinâmica aparentemente sem fim, com a narrativa se prestando ao papel de servir, de fato, para pavimentar o curso dos duelos discursivos travados em cada interação apresentada neste artigo, atrelando-se sempre ao embate. Nesse sentido, depois de muitos anos em que foi armado o ringue, o Brasil seguiu, durante o período eleitoral de 2022, prisioneiro das narrativas conflagradas. Duas forças opostas que se retroalimentaram numa dinâmica de sinais trocados, que em certas situações de interação sequestraram o debate e fizeram dos brasileiros reféns da colisão permanente.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo financiamento que viabilizou a realização desta pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, J. P. M. “Deus, pátria, família”: os sentidos do fascismo brasileiro. *Revista Rua*, v. 28, n. 2, p. 353-376, 2022.
- AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.
- AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

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

BIAR, L. A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de "pós-verdade". *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 21, n. 2, p. 231-251, 2021.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. *A conquista da opinião pública*: como o discurso manipula as escolhas políticas. São Paulo: Contexto, 2016.

DECLERQ, G. *L'art d'argumenter: structures rhétoriques et littéraires*, Paris: Éditions universitaires, 1992.

FOUCAULT, M. *Power/knowledge*. Selected interviews and other writings. New York: Pantheon, 1980.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1969].

FREEDEN, M. *Ideology: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GEE, J. P. *An introduction to Discourse Analysis: theory and method*. London/New York: Routledge, 2005.

LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967, p. 12-44.

LYNCH, C. E. C. Cartografia do pensamento político brasileiro: conceito, história, abordagens. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 19, p. 75-119, 2016.

LYNCH, C. E. C. *Pensamento político brasileiro: temas, problemas e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2019.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIESSMAN, C. K. Analysis of personal narratives. *In: GUBRIUM, J.; HOLSTEIN, J. (org.). The handbook of interview research*. Oaks: SAGE, 2001. p. 695-710.

SARBIN, T. R. (org.). *Narrative psychology: the storied nature of conduct*. New York: Praeger, 1986.

SCHIFFRIN, D. Narrative as Self-Portrait: Sociolinguistic Constructions of Identity. *Language in Society*, v. 25, n. 2, p. 167-203, 1996.

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

Ethos discursivo sobre educação financeira: uma análise discursiva de duas *newsletters* da empresa “Me Poupe!”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3648>

Érika de Moraes¹

Resumo

Com respaldo nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), considerando especialmente conceitos desenvolvidos por Maingueneau (2005, 2010), o artigo visa analisar as estratégias de composição do ethos discursivo sobre educação financeira da empresa Me Poupe!. Para a análise, foram selecionadas duas *newsletters* (veiculadas por e-mail em 2023) da empresa Me Poupe!, consideradas em relação de interdiscursividade com sua rede de discursos, o que justifica o acréscimo da análise de um vídeo. As análises exploram como são construídas cenografias que contribuem para legitimar a ideia de inevitabilidade do capitalismo (Crary, 2023), investigando as estratégias por meio das quais os discursos são naturalizados, que incluem o estabelecimento de uma *persona* para a empresa.

Palavras-chave: educação financeira; análise do discurso; ethos discursivo; *newsletter*.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil; erika.moraes@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-6571-3971>

Discursive ethos on financial education: a discursive analysis of two newsletters from the company “Me Poupe!”

Abstract

Supported by the theoretical-methodological assumptions of French Discourse Analysis (AD), especially considering concepts developed by Maingueneau (2005, 2010), this article aims to analyze the strategies for composing the discursive ethos on financial education of the company Me Poupe!. For the analysis, two newsletters (distributed by email in 2023) from the company Me Poupe! were selected, considered in an interdiscursive relationship with its discursive network, which justifies the addition of the analysis of a video. The analyses explore how scenographies are constructed in order to contribute to legitimizing the idea of the inevitability of capitalism (Crary, 2023), investigating the strategies through which discourses are naturalized, which include the establishment of a *persona* for the company.

Keywords: financial education; discourse analysis; discursive ethos; newsletter.

Introdução

Neste trabalho, partimos dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (conhecida pela sigla AD), a fim de analisar como os discursos sobre a educação financeira se embasam em posicionamentos que são divulgados como evidentes, por meio de uma construção argumentativa que os naturaliza. Para tanto, são exploradas as estratégias de composição do ethos discursivo sobre educação financeira da empresa “Me Poupe!”.

Selecionamos para o estudo duas *newsletters* (veiculadas por *e-mail* em 2023) da empresa Me Poupe!, com objetivo de investigar como são construídas as cenografias (Maingueneau, 2005a, 2005b, 2010) coextensivas ao seu ethos discursivo. A opção metodológica por delimitar o material ao ano corrente à apresentação do trabalho no 69º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos (realizado em 2023), bem como ao gênero *newsletter*, justifica-se pela atualização do estudo, que vem se somar a análises de outros conteúdos da mesma empresa. O acesso ao material se deu por recebimento de *newsletter* via *e-mail* pessoal, a partir de cadastro gratuito e disponível a qualquer usuário da internet que opte por receber a *newsletter* da empresa.

O *corpus* delimitado é considerado em sua interdiscursividade com a rede de discursos sobre educação financeira na contemporaneidade. Trata-se, assim, de um pequeno *corpus* no sentido de Moirand (2020) que, por sua representatividade, dialoga com uma interdiscursividade central para a apreensão de discursos contemporâneos sobre o tema.

A fim de dar densidade à relação com a interdiscursividade, é acrescentada a análise, também original, de um vídeo do quadro “Pimp My Money”, veiculado no canal YouTube da empresa Me Poupe! em 2022.

Considerada a importância fundamental das condições de produção para a compreensão dos discursos, princípio norteador para a AD, tal reflexão se conecta à da História da Comunicação (Briggs; Burke, 2006; Sodré, 1966; Romancini; Lago, 2007), no sentido de que o comum “deslumbramento” pela comunicação digital, assim como a ideia de inevitabilidade de sua predominância na vida cotidiana, trata-se, na verdade, de uma construção social pautada na manutenção de estruturas de poder.

O questionamento proposto por Crary (2023) quanto à insuperabilidade do discurso capitalista se faz pertinente para a problemática que nossa pesquisa propõe enfrentar, a respeito dos discursos de influenciadores sobre finanças e investimentos, os quais defendem uma certa concepção de educação financeira, descorrelacionada de quais premissas embasam o discurso mais abrangente sobre educação em geral, e sobre a educação para a cultura capitalista de um modo particular.

A análise investiga como os discursos são naturalizados a partir de sua própria enunciação, o que reforça o campo teórico da AD como um importante aparato conceitual quando se quer compreender estratégias de comunicação. O arcabouço da AD é tomado como fundamento epistemológico, privilegiando-se, nas análises, o quadro proposto por Maingueneau em *Gêneses do Discurso* (2005a) e estudos mais recentes, essencialmente sua concepção sobre ethos discursivo e cenas da enunciação, conceitos que são propostos de forma associada pelo próprio autor.

Um quadro teórico geral

Para a Análise do Discurso de linha francesa (AD), o sentido está relacionado a posicionamentos e às condições históricas em que se produzem os discursos. Trata-se de uma tradição que pensa a relação entre o linguístico e o ideológico, ainda influenciados por aspectos inconscientes, trazendo à tona relações opacas entre as unidades de sentido. Para esta concepção, a ilusão de começo-fim (uma plenitude “enganadora”) é apenas um efeito do próprio discurso, relacionado sempre (e inevitavelmente) ao interdiscurso. Assim, à análise cabe revelar “a inconsistência fundamental [do discurso], relacionando-a com o trabalho das forças inconscientes” (Maingueneau, 2009, p. 67, tradução própria²).

Como explica Maingueneau (2009), a especificidade da AD está na busca de reportar os textos, por meio de seus dispositivos de enunciação, aos lugares sociais que os tornam

2 No original: « l'inconsistance fondamentale em le rapportant au travail de forces inconscientes ».

possíveis, não se limitando a uma análise estritamente linguística do texto ou estritamente sociológica ou psicológica do “contexto”, mas de uma interconexão entre os elementos.

Os conceitos de ethos discursivo e cenas de enunciação, em seu entrelaçamento, conforme proposto pelo autor Dominique Maingueneau, foram eleitos para as análises por permitir, de forma mais concreta, a visibilidade das estratégias utilizadas pelos enunciadores, que visam o convencimento e a adesão pelo público.

Ethos discursivo e cenografia

Ao especificar a noção de ethos discursivo, Maingueneau (1997 [1987], p. 46) explicita que “o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis”, não havendo hierarquia entre o “conteúdo” e o modo de dizer, uma vez que a eficácia de um discurso (mensurada por sua capacidade de suscitar a crença) está diretamente ligada ao ethos que ele constrói e, ao mesmo tempo, sustenta.

Maingueneau (2009, p. 60, tradução própria³, grifo do autor) explica que, a partir da retórica aristotélica, propôs a noção de ethos discursivo, compreendida pela “imagem que um orador dá implicitamente de si através de sua maneira de falar: ao adotar as entonações, os gestos, a aparência geral de um homem honesto, por exemplo, não se *diz* explicitamente que se é honesto, mas *mostra-se* por meio de sua enunciação”.

Para este autor, as características do ethos estão presentes tanto no texto oral quanto no escrito, já que “o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo)” (Maingueneau, 2000, p. 98).

Maingueneau expõe, assim, que a eficácia do ethos “decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação, sem ser explicitado no enunciado” (Maingueneau, 2005b, p. 70). Compreender a não necessidade de explicitação envolve apreender que as situações de enunciação se constituem no quadro de uma cena de enunciação. O autor aborda a tripartição da cena de enunciação: a *cena englobante* encerra os “tipos de discurso” (científico, filosófico, político, literário etc.); a *cena genérica* é a “do contrato associado a um gênero, a uma ‘instituição discursiva’” (Maingueneau, 2005b, p. 75), como é o caso da *newsletter*. Quanto às *cenografias*, estas podem adquirir nuances variadas conforme cada enunciação.

3 No original: « l'image que donne implicitement de lui un orateur à travers sa manière de parler : en adoptant les intonations, les gestes, l'allure générale d'un homme honnête, par exemple, on ne *dit* pas explicitement qu'on est honnête, mais on le *montre* à travers son énonciation. »

Entende-se, então, que o material analisado esteja relacionado a uma cena englobante mais diversa, correlata à proeminência de discursos sobre educação financeira na atualidade. Como gênero estudado, o presente estudo delimita a *newsletter*. Uma especificidade da *newsletter* é ser escrita para captar a atenção do “caçador de informação”, no sentido de Han, para quem o leitor na *web* é guiado pela impaciência: “Ele agarra, em vez de deixar as coisas amadurecerem. O importante é, com cada clique, conquistar uma presa. O presente total é a sua temporalidade (Han, 2018, p. 24).

Para compreender a cena de enunciação mais geral, conforme defende o autor, é preciso dar atenção às *cenografias* que são construídas por meio do modo de enunciar. É por esta razão que as *cenografias* são privilegiadas nas análises (sem desconsiderar sua relação com a cena englobante e a cena genérica), já que elas materializam discursos sem que estes precisem ser explicitados em seus enunciados. Em outras palavras, as *cenografias* dão “caráter e corporalidade” ao ethos discursivo, ao mesmo tempo em que o constituem. Inspirada no vocabulário do teatro, a noção de *cenografia* é, nesse contexto, enunciativa, pois construída *no e pelo* discurso, simultaneamente como seu efeito.

O destinatário reconstrói a *cenografia* de um discurso com o auxílio de indícios diversificados, com apoio no conhecimento do gênero de discurso, na consideração dos níveis da língua, do ritmo etc. ou ainda em conteúdos explícitos. Para o autor, em uma *cenografia*, “a figura do enunciador, o fiador, e a figura correlativa do co-enunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge” (Maingueneau, 2005b, p. 77).

Entende-se, assim, que a cena da enunciação, ao colocar em foco certa(s) *cenografia(s)*, que se vinculam a visões de mundo vigentes, está diretamente ligada ao ethos discursivo que a sustenta e é sustentado por ela. É nesse sentido que a análise do ethos discursivo e de suas *cenografias* correlatas, em última instância, colocam em mais evidência o funcionamento (opaco) do interdiscurso, no sentido mais clássico da AD.

História da comunicação e cultura capitalista

Para a AD, lugar teórico a partir do qual situamos nossa pesquisa, recuperar a historicidade é fundamental, já que as condições históricas de produção são constitutivas do discurso, assim como são inerentes à evolução dos meios de comunicação: “a história da imprensa é a própria história do desenvolvimento da sociedade capitalista” (Sodré, 1966, p. 1). Assim, a recuperação histórica desenvolvida por Crary (2023) adquire relevância para a compreensão das condições topográficas e cronográficas nas quais se instalaram os enunciados estudados.

Crary se pauta no incômodo com a aparente “suposição sem ressalvas da permanência e inevitabilidade da internet como elemento definidor da vida social, econômica e cultural” (Crary, 2023, p. 9), um cenário que é assumido sem questionamento pela empresa Me Poupe!. O autor considera que a chamada era digital e o capitalismo tardio são sinônimos, não podendo ser concebidos um sem o outro, porém esta não é uma relação explicitada pelos conteúdos empresariais (a exemplo da comunicação da Me Poupe!), que comumente associam a digitalização a um estado de evolução natural independente do sistema que a sustenta (muito provavelmente, porque esta naturalização condiz melhor com os interesses das empresas).

Cabe retomar, ainda que brevemente, alguns aspectos centrais da história da comunicação. Para compreender que o rumo tomado pela cultura digital não é o único caminho natural possível, é pertinente resgatar a historicidade de outras tecnologias, como a invenção da impressão por tipos móveis que, em seu tempo, resultou da necessidade social, vinculada à ascensão burguesa (Sodré, 1966).

Os autores Briggs e Burke (2006, p. 24-25), por sua vez, remetem ao fato de que, logo após esta invenção, por volta de 1500, foram instaladas máquinas de impressão em mais de 250 lugares na Europa. Isso não significou que a impressão tenha chegado simultaneamente a todos os territórios: por exemplo, alcançou a Rússia somente no início do século XVIII, um dado que os historiadores registram como correlato ao interesse do governo de czar Pedro, o Grande (1686 a 1725) em proporcionar ao país a familiarização com a ciência e a tecnologia modernas, em especial a tecnologia militar. No Brasil, a utilização efetiva da impressão tipográfica se deu somente com a chegada da corte portuguesa, que se transferiu para o país em 1808, fugindo da invasão napoleônica (Romancini; Lago, 2007, p. 15-16).

Como lembram Briggs e Burke (2006), não faltam exemplos de que o novo se constitui a partir do dado na história da comunicação (Moraes, 2014). Pontuamos aqui que a recuperação dessa historicidade é imprescindível como contraponto ao deslumbramento que a internet desperta e à problemática exposta por Crary (2023). As mídias digitais são apresentadas com traços completamente novos, porém nelas se destaca o potencial de se constituir na plena convergência de diversas mídias e linguagens, ou seja, uma relação constitutiva entre “memória” e o que há de “novo”. Um problema mais sério, se concordarmos com a argumentação de Crary (2023), é o fato de que o estado tecnológico atual já levou ao esgotamento de recursos naturais.

Para Crary (2023, p. 11), nossa subordinação compulsória e passiva à imersão nas redes sociais, vista como inevitável e praticamente como um acontecimento que irrompeu do estado natural das coisas, é, na verdade, “essencial para a meta neoliberal de invisibilizar ou de tornar inconcebível qualquer abertura para modos não opressivos de viver”, o que o autor entende como um “projeto de produção de obediência e docilidade” (idem). É neste

aspecto que a análise das estratégias que compõem o ethos discursivo e as cenas de enunciação são elucidativas, pois trazem à tona as marcas materiais de que os discursos tidos como naturais são estrategicamente construídos e, assim, naturalizados. Como ressalta Crary (2023, p. 16), as vozes mais veementes a declarar a impossibilidade de recusa a um modelo são aquelas que “prosperam com o funcionamento ininterrupto do mundo capitalista”, portanto, quem é o enunciador (o lugar institucional que ocupa) importa para compreender a enunciação. É justamente nas condições dadas que a concepção de “educação financeira” é propagada como promotora de resultados imediatos, numa sociedade alimentada pela ideia de inevitabilidade do *modus operandi* do sistema capitalista, articulado com a supremacia da comunicação digital, como o único modelo possível.

Sintetizando, as considerações sobre as relações entre o estado da comunicação e o quadro social contemporâneo são cruciais para estabelecer o quadro espaço-temporal em que se dão as cenas de enunciação escolhidas para as análises, que mantêm em mente o questionamento relacionado à inevitabilidade de um estado atual do sistema (caracterizado pelo capitalismo vigente e supremacia da digitalização). Esse estado da comunicação e da cultura caracteriza o pano de fundo para a análise do material, apresentada na seção seguinte.

Cenografia em “Me Poupe!” – Reconfiguração de perfil, interesses financeiros e o entusiasmo pela tecnologia

Em trabalho anterior (Moraes, 2019), priorizamos a descrição do ethos discursivo relacionado à figura pública de Nathalia Arcuri, a partir da análise de cenografias extraídas de vídeos do *Reality Show* apresentado no canal YouTube “Me Poupe!”. Conforme visto, a construção do ethos discursivo se dá no entrelace entre enunciado e enunciação, sendo fundamental reconstituir as cenografias da qual participa e deriva. Como já apontávamos, a configuração do ethos não é um trabalho acabado, mas se “renova” a cada nova enunciação. Do primeiro trabalho para cá, a marca Me Poupe! e a *persona* a ela vinculada passaram por reformulações, tendo Nathalia Arcuri anunciado uma grande mudança para o ano de 2023.

Tais reformulações envolveram, inclusive, uma demissão em massa na empresa Me Poupe! em janeiro de 2023, o que foi justificado por mudança de objetivos. Em comunicado oficial sobre as demissões, Nathalia Arcuri, fundadora e CEO, afirma que a empresa “passa por uma reestruturação que demandará reorganização de equipe e investimentos” e, para isso, precisará de “outras formações e competências técnicas do

time"⁴. Algumas reportagens jornalísticas, por sua vez, retrataram as demissões como consequência de crise⁵ enfrentada pelos serviços financeiros em cenário de alta de juros, já que as demissões atingiram 70 funcionários, ou metade do quadro de 140 colaboradores declarados ao final de 2022. As versões não se excluem, mas apresentam os discursos que os sujeitos-enunciadores ressaltam conforme suas posições discursivas. Para este trabalho, interessa como a narrativa sobre a "reestruturação" se constrói e se alinha aos discursos ora apresentados.

Tendo em vista esse contexto, é pertinente neste momento analisar novas cenografias e a contribuição deste trabalho é a de se debruçar sobre duas *newsletters* da Me Poupe!, a saber: "Tá afim de falar comigo?" e "Faça parte da Nova Me Poupe!". Ambas circularam por e-mail direcionados a pessoas cadastradas para recebê-los, uma no dia 23 de março de 2023, outra no dia 30 de março de 2023.

A *newsletter* "Tá afim de falar comigo?" faz um uso informal da expressão "estar a fim de", que pode ser tanto uma recorrência à linguagem característica do universo da internet quanto um desvio de norma padrão, não necessariamente percebido. O uso de "tá" é convencionalmente uma marca de oralidade e informalidade. Já o uso de "afim de" (em sentido de "a fim de", "interessado em") é um uso mais recorrente na internet, que comumente, porém, "escapa" para a comunicação formal (em textos noticiosos ou exercícios de estudantes, por exemplo), o que não necessariamente caracteriza um uso opcional. No estado atual da norma padrão da Língua Portuguesa, oficializada pela reforma ortográfica em vigor desde 2009, a expressão oficial ainda é "a fim de". A questão pode ser amplamente discutida em termos de variações linguísticas, o que não é uma das competências tematizadas pela empresa Me Poupe!, que, em suas comunicações em mídias digitais, mantém uma linguagem informal/descontraída, porém correta, segundo o estereótipo de um "português padrão".

Para além de uma questão gramatical, o uso de "afim" pode ser efeito das condições de enunciação, ao priorizar a proximidade com os interlocutores da *newsletter*, que, por hipótese, teriam mais familiaridade com a expressão "afim", seja por desconhecimento ou por convenção. Ressalta-se, assim, a estratégia do texto em reconhecer a naturalidade dessas adaptações linguísticas como uma forma de atração da atenção do leitor e de aproximação por compatibilidade dos modos de uso das palavras.

4 O comunicado pode ser lido em "Nathalia Arcuri comenta demissões no Me Poupe: 'preciso de novas competências'", *Diário do Nordeste*, Publicado em 28/01/2023: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/me-poupe-empresa-de-nathalia-arcuri-demite-dezenas-de-funcionarios-1.3329229>. Acesso em: 02 maio 2023.

5 Ver, por exemplo, "Após crescimento acelerado, Me Poupe! enfrenta crise e demite metade da equipe", CNN Brasil/Estadão Conteúdo: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/apos-crescimento-acelerado-me-poupe-enfrenta-crise-e-demite-metade-da-equipe/>. Acesso em: 02 maio 2023.

O e-mail é dirigido diretamente ao remetente, com a saudação “Olá, [nome do destinatário]”, o que é possibilitado por programas específicos para emissão de mala-direta digital. O texto que se segue mantém a linguagem descontraída/informal:

1. “Tá precisando tirar dúvidas, enviar uma mensagem ou só mandar um alô da riqueza pra gente? Então esse é o número: Whatsapp OFICIAL da Me Poupe! (11) 4004.5011”.

Como é comum na linguagem digital, os trechos são acompanhados por ícones, como um balão de fala e a imagem de um celular. Evidentemente, com mais de 7 milhões de inscritos no canal YouTube e a quantidade de funcionários que possui, a empresa não daria conta de “bater-papo” com seus seguidores por meio de aplicativo de mensagens, o que só é possibilitado por um recurso recorrente na atualidade, que é a tecnologia de robôs, em que a inteligência artificial responde a mensagens por meio de um conhecimento armazenado. Mais do que “ajudar” os usuários (muitas vezes, frustrados por não encontrar a resposta procurada nas opções previamente enquadradas), tais comunicações se prestam à extração de informações por meio dos algoritmos, o que ajuda as empresas a “conhecerem seus clientes”, ou seja, a entenderem quais serviços a eles podem ser vendidos e, assim, em última instância, otimizar os próprios lucros.

Embora a discussão sobre algoritmos seja mais recente e correlata da expansão da comunicação digital, a questão da moldagem de interesses é discutida há bastante tempo pelos que estudam técnicas de persuasão, sobretudo na publicidade. “Tirar dúvidas” ou “enviar uma mensagem”, assim, presta-se a um objetivo de coleta de informações. Mandar um “alô da riqueza” faz alusão ao modo como a empresa e o canal se apresentam, divertidamente, como “o canal mais rico do Brasil”. O pagamento de serviços “gratuitos” com nossos dados é uma prática comum, e também bastante problematizada na atualidade.

No mesmo e-mail, o texto anuncia:

2. “Nos próximos dias você vai ficar por dentro de muitas novidades. A Nova Me Poupe vem aí! É uma das evoluções já pode ficar aí, guardadinha na sua agenda de contatos”.

Essas afirmações sobre o anúncio de novidades são seguidas por uma justificativa (caracterizada pela sentença introduzida por “É que”), a saber:

3. “É que para oferecer um contato cada vez mais ágil e personalizado pra você, agora temos um novo sistema de atendimento. Então, mesmo que você não precise agora, já salva o número e, quando precisar, é só chamar”.

O comunicado completa: "O nosso time de atendimento tá aqui, prontinho pra te ajudar!", fazendo parecer, portanto, que o atendimento será feito por um "time", que se pressupõe de pessoas. A participação de inteligência artificial (IA) é aqui uma hipótese fundamentada por fatores complementares: a) uso recorrente de IA em atendimento por empresas; b) valorização de IA em outras publicações da Me Poupe!, inclusive a apresentação de uma "Nath virtual" no *Reality Show* apresentado no canal YouTube Me Poupe!; c) inviabilidade de atendimento humano em alta escala para o público, considerando o número de seguidores do canal e o número de funcionários da empresa (o que não exclui a possibilidade de atendimento humano após um filtro por IA). É, portanto, uma hipótese afirmar que a empresa usa de IA para atender os clientes, devendo ser ressaltado que o foco da análise não está em como a empresa funciona de fato, mas na imagem pública que busca evidenciar a seu cliente/leitor.

A *newsletter* é concluída com a saudação "Ah, que festa do atendimento eficiente!", em alusão ao bordão "Ah, que festa!", com a despedida "Abraços milionários" e a assinatura "Equipe Me Poupe". A presença do bordão é uma importante marca de interdiscursividade, que, em muitos momentos, exerce papel central na constituição de uma imagem pública. Há, na retomada do bordão, um ponto de encontro fundamental entre a *newsletter* e a rede de comunicação mais ampla da empresa Me Poupe!, essencialmente "nascida" a partir do Canal YouTube conduzido por Nathalia Arcuri, autora do bordão. Retoma-se, assim, uma cena de enunciação outra, estabelecendo a convergência entre a *newsletter* e sua rede de interdiscursividade.

Como marca visual iconográfica, a equipe Me Poupe! é representada na *newsletter* por uma foto de Nathalia Arcuri, fundadora e CEO, ao lado de professor Mira, participante recorrente em vídeos no canal Me Poupe!, especialista responsável por cursos sobre investimentos em ações. Ambos se apresentam com vestimentas em cor predominantemente amarela, cor marcante e chamativa que constitui um dos elementos de caráter e corporalidade do ethos discursivo, dando foco à existência de pessoas por trás da marca.

A *newsletter* acima apresentada, portanto, anuncia uma espécie de ciclo de mudanças que é explorado mais minuciosamente, do ponto de vista do argumento, na *newsletter* seguinte, intitulada "Faça parte da Nova Me Poupe!". É de se esperar que tal ciclo de mudanças não seja apenas o objeto temático da *newsletter*, mas também incorporado em sua forma de dizer, com o uso de uma linguagem coloquial, capaz de aproximar o leitor da imagem do enunciador. Um dos possíveis efeitos esperados é que o uso de uma linguagem cotidiana e a aproximação com o cliente sejam eufemismos para um plano de restruturação (que se convencionou chamar de *rebranding* no linguajar corporativo). Um ponto de contradição ao discurso da inovação é que a linguagem coloquial já esteve presente nas comunicações da Me Poupe! desde a fundação, particularmente concebida a partir do canal YouTube.

A segunda *newsletter*, assim como a primeira, é direcionada ao destinatário do *e-mail*, com a saudação “O-lá, [nome do destinatário]”. Embora, da mesma forma que o anterior, o texto seja assinado por “Equipe Me Poupe”, essa *newsletter* encena uma nova cenografia que “encarna” (no sentido proposto por Maingueneau, relacionado ao ethos discursivo) a própria figura da Me Poupe! como entidade institucional. Logo de início, o texto simula a representação de si: “E é bom já deixar claro: **aqui quem fala é a Me Poupe!**” (negrito no original), acrescentando explicações:

4. “Já peço cuidado para não confundir as minhas palavras com a da minha fundadora, Nathalia Arcuri. Muita gente mistura as coisas e, não podia ser diferente, **eu nasci do propósito que ela tem de ajudar as pessoas por meio da Educação Financeira**” (negritos no original).

No trecho acima exposto, a enunciação personifica a empresa, construindo o efeito de que esta fala por si, ainda que mantendo seu vínculo com a fundadora Nathalia Arcuri, ao afirmar ter nascido de seu propósito, descrito como o de “ajudar as pessoas por meio da Educação Financeira”. O vínculo estabelecido enaltece o propósito da fundadora, anunciando que dele nasceu algo grandioso, uma empresa, da mesma forma que a cenografia do nascimento fortalece a sua nobreza: algo “nasce” após um processo de gestação, estereotípicamente concebido a partir de uma relação de amor e dedicação.

Na sequência, a “voz” encenada como sendo da empresa afirma:

5. “Mas preste muita atenção porque **hoje eu ganhei VIDAS PRÓPRIAS**. Sim, assim mesmo, no plural e aqui, eu explico o porquê” (negrito no original).

É mantido mais um dos bordões característicos de Nathalia Arcuri, o “preste atenção”. Se os bordões são mantidos, no cerne da enunciação ainda permanece o vínculo com a fundadora, ao contrário do que foi defendido no trecho destacado no item 4. Tal contradição revela, justamente, a dificuldade em desvincular a imagem da fundadora (que planejou a independência financeira para si própria, podendo deixar de trabalhar para “curtir a vida”) e a sobrevivência da própria empresa, bastante dependente da *persona* de sua fundadora. Busca-se constituir uma *persona* para a própria empresa, ao passo que esta necessita de sua relação umbilical com a fundadora.

Em seguida, a instância enunciadora afirma:

6. “Estou renovada, inovada, refundada. **Encontrei um novo ‘Eu’ em meio a tantos outros ‘Eus’** espalhados em tudo o que foi compartilhado ao longo da minha história.”

As marcas de renovação, inovação e refundação são reafirmadas em adjetivos que qualificam o “Eu” (ou “Eus”) da empresa. A ideia de refundação associa-se à argumentação que busca desvincular, ao menos parcialmente, a imagem da empresa da de sua fundadora. O trecho é seguido por mais uma explanação iniciada por “é que”, podendo indicar uma necessidade implícita de apresentar explicações e justificativas sobre o reposicionamento da marca (que incluiu demissões em massa), visando ao convencimento e adesão positiva do leitor. A saber:

7. “É que se o mundo se transforma, **para alcançar propósitos é preciso se transformar também**. E com a grande evolução da tecnologia foi impossível não se perguntar: [...]” (negrito no original).

Então, é apresentada a pergunta de forma mais direta:

8. “Como usar as facilidades que a tecnologia proporciona para fazer com que o dinheiro trabalhe pelas pessoas?”.

Essa é uma menção mais explícita ao uso de tecnologia. Além de tecnológica, a nova Me Poupe!, que se diz “transformada” e “renovada”, apresenta-se como plural, uma conexão de vozes de:

9. “Especialistas, Me Poupeiras, Me Poupeiros, Mepouplayers, empresas parceiras, ONGs e vários outros nomes que carregam em si, o desejo genuíno de colocar o poder do dinheiro nas mãos das pessoas”.

A empresa, entidade plural e institucional, constrói-se como um ser que tem sentimentos pautados em um “desejo genuíno”. Percebe-se, mais uma vez, que isso se manifesta nas escolhas linguísticas como uma tentativa de personificação da empresa como alguém autônoma de sua fundadora, mas tão preocupada quanto ela com uma “comunidade” a ser atendida:

10. “É assim que eu me sinto hoje. Renovada. Tenho uma nova marca que inicia, guia e multiplica o que sou.”

Reforça, ainda, o seu “ideal” de inovação e expansão:

11. “Se antes eu era a Me Poupe! dos conteúdos e cursos, **hoje sou a Me Poupe! que se expande em várias possibilidades**” (negrito no original).

Os trechos a seguir fazem novas referências explícitas à questão das tecnologias, mencionando a “revolução da IA”. Ao inserir a expressão “todas e todos” (excerto 13) também incorpora uma marca de inclusão cada vez mais recorrente na comunicação digital, o que representa um valor positivo para a construção cenográfica que se pretende inclusiva, alinhada ao “desejo genuíno de colocar o poder do dinheiro nas mãos das pessoas” (excerto 9). Vejamos:

12. **Se vivemos a revolução da IA**, eu também terei a minha. **Guia da por todo o conhecimento de quem começou tudo isso**, a minha fundadora, Nathalia Arcuri. (negrito no original);
13. E se a inovação e a tecnologia acontece [sic]⁶ nas mãos das pessoas, em seus celulares, **vamos criar um app feito pelas mãos de todas e todos**. (negrito no original);
14. Agora sou uma **finpactech que usa dinheiro, informação e tecnologia como caminho para ajudar as pessoas** a terem controle de suas próprias vidas. (negrito no original).

Os dois últimos excertos são significativos para a compreensão de posicionamentos discursivos porque: a) mostram como a empresa agencia os sentidos sobre humano e não humano para a produção do próprio dinheiro, o que é típico das condições históricas atuais, em que as pessoas precisam “fazer o dinheiro trabalhar para elas” (lema do capitalismo em geral e da empresa, em particular); b) o trabalho de evidenciar a inserção das inteligências artificiais sob o domínio dos humanos, não em dominar os humanos; c) a ideia de controle do futuro financeiro por meio do uso de IA.

Assim, é anunciada (e enunciada) uma das principais inovações, ainda não efetivamente materializada no momento da *newsletter*, que é a criação de um app. Vale anotar que já havia, há algum tempo, a divulgação de um app apresentado como disponível para grupos de testes de pessoas que podiam aguardá-lo em “listas de espera” (um recurso de *marketing* para incitar nas pessoas a ideia de que o aplicativo é muito mais importante para elas do que para a empresa, já que é algo “concorrido”, que tem “lista de espera”, não havendo supostamente vaga para todos.). Para conhecer o aplicativo, efetivamente, é necessário cadastrar-se, invariavelmente fornecendo seus dados.

6 O equívoco pontual de concordância (acontece[m]) é de ordem diferente da marca informal “afim”, uma vez que não é recorrente na comunicação da empresa, que busca manter a concordância padrão da escrita. Um indício para a hipótese de que falhas de norma padrão não são necessariamente propositais, podendo indicar falta de revisão normativa. Embora não seja escopo do artigo, mencionamos por sinalizar contradição com o ethos da empresa de “ampla conhecedora da educação”. Maingueneau (2010) pontua a ambiguidade dos efeitos dos desvios gramaticais ao estudar o ethos em aplicativos de relacionamento, ora podendo provocar impressão negativa (falta de habilidade com a língua, ethos oposto ao tópos da boa educação), ora positiva (simplicidade, espontaneidade, informalidade). Assim como no *corpus* estudado pelo autor, o efeito vai depender do papel do destinatário na adesão ao ethos.

O leitor da *newsletter* é interpelado em vários momentos, como demonstram os excertos a seguir, pautados, em termos linguísticos, pelo uso do imperativo, consolidando uma linguagem de chamamento. Os chamamentos para “fazer parte” (presentes nos excertos 15 e 17) também reforçam a estratégia da inclusão, conforme elencado a respeito do excerto 13, supracitado.

15. “Venha fazer parte dessa nova transformação!”;
16. “Assista e espalhe essa novidade”;
17. “Continue fazendo parte do movimento que vai colocar o poder do dinheiro nas mãos de todas as pessoas. Euuento com você.”.

O texto é assinado com “Abraço [sic] ricos e renovados” pela “Equipe me poupe”. Reforçando a construção enunciativa da voz da própria entidade Me Poupe!, esse texto não apresenta imagens de quaisquer pessoas, ao contrário da *newsletter* anterior que pareceu, assim, exercer, um lugar de transição entre vozes. O distanciamento da fundadora, porém, é apenas parcial, enfatizando-se verbalmente, mais uma vez, que a empresa segue “guiada por todo o conhecimento de quem começou tudo isso”, sua fundadora, Nathalia Arcuri. Assim, a um só tempo, é enobrecido o conhecimento da fundadora e da empresa, ambos vinculados por um processo de “gestação”, já que uma nasceu da outra.

Com novas roupagens, são reforçados os valores do “enriquecimento” e uma certa concepção de “educação financeira”, indicando que efeitos discursivos semelhantes são estrategicamente constituídos em diferentes gêneros do discurso – o que faz ressaltar o papel da cena genérica em sua relação com as cenografias e a eficácia da tripartição proposta por Mingueneau. Assim, o novo recorte de *corpus* que aqui se acrescenta a pesquisas anteriores (Moraes, 2019, 2021) aponta para um oportunismo já expresso em outros materiais do canal, por meio da figura de sua enunciadora, como a ideia de que “Enquanto uns choram, outros vendem lenços”⁷, ou mesmo a questão de “dançar conforme a música” em termos de investimentos (aproveitar-se das oportunidades, ou circunstâncias: com a taxa Selic a 2%, incentivo a tomar crédito. Com a Selic a 13%, incentivo a investir em renda fixa.).

Como se vê, há uma estratégia enunciativa de dar voz à própria empresa como algo que cresceu e ganhou vida própria, porém não se desvincula de sua fundadora, pois “nasceu de seu propósito”.

7 Ver vídeo: “O que você faria no meu lugar – a história que nunca contei sobre o Me Poupe!”, que foi ao ar em 5 de dezembro de 2018. Canal YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KmeqOuCPMjo>. Analisado em Moraes (2019).

Considerando que as cenografias das *newsletters* não estão desvinculadas de toda a interdiscursividade relacionada à empresa Me Poupe! e aos seus ideais, acrescentamos, a esta exposição analítica, um dado anterior às *newsletters* (de junho de 2022) do canal “Me Poupe!” em que Nathalia Arcuri e Prof. Mira (especialista em ações e analista CNPI), num quadro intitulado “Pimp My Money”, ensinam a fisioterapeuta Cris Ribeiro a dar uma “pimpada” nos seus investimentos, ou seja, aprimorá-los a ponto de atingir a independência financeira. Destacamos que a “independência financeira”, no sentido do posicionamento dos enunciadores, não significa simplesmente “ter uma renda para viver”, mas ter “uma renda para viver PARA SEMPRE”, mantendo o “patrimônio principal” (a rigor, até o fim da vida, caso fosse possível calcular, ou deixando-o para herdeiros), o que se vincula à concepção do capitalismo vigente.

No vídeo⁸, são apresentadas contas e são propostas realocações para que os investimentos da fisioterapeuta possam acelerar (“pimpar”) a sua independência financeira. Para a aceleração, aposta-se na participação da renda variável (ações, fundos imobiliários etc.) e da renda fixa. Chega-se a um cálculo em que a fisioterapeuta teria R\$ 780.000,00 daqui a dez anos, se não utilizasse as técnicas da “pimpada”, podendo chegar a R\$ 1.480.000,00, também em dez anos, ou, com uma “pimpada reforçada”, em R\$ 3.400.000,00, no mesmo período. Ou seja: são apresentados números exatos como resultados de investimentos variáveis (uma contradição), ao mesmo tempo em que se reforça o bordão “os números não mentem” (uma afirmação categórica). A rigor, não é possível estabelecer numericamente os valores futuros a serem aferidos de resultados de investimentos em renda variável – que, como o próprio nome diz, “variam”, ou seja, sofrem influência de fatores externos como as condições conjunturais e macroeconômicas, a situação específica das empresas investidas, o desempenho de gestores e fundos de investimentos etc.

No vídeo em questão, a profissional de fisioterapia explica que trabalha em um hospital (sendo remunerada a R\$ 50,00 a hora) e também com consultas particulares (que custam em média R\$ 250,00). Diante da diferença de valores da hora-trabalho no emprego CLT e como autônoma, a fisioterapeuta é incentivada a investir em sua profissão como autônoma. Em última instância, resolve-se o problema de uma profissional específica. Cabe perguntar como resolver, em nível de política de Estado, o problema das pessoas que precisam de atendimentos nos hospitais (e como alinhar a política de Estado aos interesses pessoais defendidos).

Seja por meio da empresa ou de sua fundadora, é exaltado o “sujeito-empresa”, único responsável por si, acompanhado da “semântica heroica do ego livre, empreendedor e conquistador incansável de novas oportunidades” (Silva, 2021, p. 270), ethos facilmente

⁸ Vídeo: Quanto investir para ganhar de R\$ 5 mil a R\$ 12 mil por mês. Junho de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tP_MnIZxYrw. Acesso em: 10 jun. 2022.

associável aos empreendedores fundadores de *startups* com potencial de crescimento exponencial. É a esse ethos que o leitor da *newsletter* é interpelado a associar-se: o ethos de quem toma atitudes e é responsável por seu enriquecimento pessoal (inclusive, assinando os serviços da empresa).

Como apontou Crary (2023), desenha-se a naturalização do modelo capitalista e das tecnologias a ele associadas, assim como a subordinação compulsória e passiva a essas tecnologias, pelas quais somos convidados à imersão. No nível do ethos dito, para a empresa Me Poupe!, a IA é apresentada como uma potencializadora dos investimentos, para que todos desejem aderir, por isso a subordinação dos usuários às tecnologias não é explicitada nas *newsletters*.

Não se trata de um jogo novo: a empresa Me Poupe! não é fundadora desses valores, mas os alimenta. Como aos comunicadores, em geral, interessa estabelecer ares de um discurso inovador, a dependência do interdiscurso é dissimulada, como já sinalizava Pêcheux (1975, p. 162). São os traços ditos e suas contradições que constituem o ethos, cuja análise faz emergir a rede interdiscursiva com a qual compactua. Uma questão central é “a posição segundo a qual os sujeitos falam a partir do já dito – e isso é exatamente o que o interdiscurso lhes põe à disposição e/ou lhes impõe” (Possenti, 2003, p. 255). As análises demonstram o entrelaçamento entre posicionamentos e pronunciamentos, que buscam se alinhar a uma práxis empresarial.

Do ponto de vista da prática, o anúncio de que a empresa deixaria de ser “a Me Poupe! dos conteúdos e cursos” para ser “a Me Poupe! que se expande em várias possibilidades” (excerto 11) resulta na criação da plataforma “Me Poupe Mais”⁹, que concentra cursos e serviços financeiros mediante o pagamento de assinatura (app anunciado no excerto 13). A inovação e transformação proclamadas se materializam, assim, em uma nova plataforma de produtos que não se difere tanto daqueles já disponibilizados anteriormente, mas que se apresentam com nova roupagem, sobretudo do ponto de vista enunciativo. A plataforma oferece assinatura anual que dá acesso aos seus conteúdos, por preço anunciado como mais acessível (porém menos personalizado) do que o antigo curso “Jornada da Desfudênci”, aumentando a possibilidade de “escala” dos serviços, meta do empreendedorismo. O valor atribuído ao discurso do empreendedor, alinhado a práticas valorizadas na cultura neoliberal, é assim ainda mais incorporado. Os mesmos valores também se sobressaíram no vídeo analisado do quadro “Pimp My Money”, mostrando que não se trata de valores novos.

⁹ Com este nome, a plataforma é anunciada em data posterior à divulgação dos materiais analisados. Ver matéria: “O que é o Me Poupe+: a nova plataforma de educação financeira da Me Poupe!” de 15 de abril de 2024. Disponível em: <https://mepoupe.com/dicas-de-riqueza/me-poupe-chegou-pra-revolucionar/> Acesso em: 15 jan. 2025.

As relações entre o ethos discursivo estudado nas *newsletter* e no vídeo e o sentido de terra arrasada proposto por Crary (2023, p. 65) como “sufocamento da esperança” encontram-se na proeminência da perpetuação do estado vigente do sistema capitalista, alinhado com a digitalização. O autor pontua os prejuízos da homogeneização, ao destruir possibilidades mais singulares para a juventude, chamadas a cultivar hábitos e comportamentos previsíveis, em concordância com pesquisas de categorizações padronizadas sobre segmentações geracionais (*millennials*, geração Z etc.).

A empresa Me Poupe!, por sua vez, chama para a adesão ao que propõe como uma nova possibilidade, vinculada a um ethos de riqueza acessível, pautando a ideia de novidade no discurso segundo o qual, ao obter informação (por meio dos serviços disponibilizados pela empresa), as pessoas podem atingir esse objetivo, concebendo seus serviços nos moldes do mesmo sistema.

Enquanto a própria empresa passa por reestruturação (envolvendo demissões que afetam vidas particulares de pessoas), enaltece o comportamento autônomo e empreendedor, o que é previsto pelo apontamento de Crary (2023) sobre histórias pontuais de jovens que se sobressaem a partir de usos supostamente criativos e disruptivos das ferramentas e plataformas disponíveis. Quando o ethos assume a exaltação dos esforços pessoais desvinculados das condições histórico-sociais, nada se discute sobre um futuro no qual empregos e planeta estão ameaçados, o que fica ofuscado pelo incentivo aos modos de adesão típicos de uma geração que aspira a virar *influencer* (Crary, 2023, p. 69), mas que também precisará ser atendida nos hospitais (onde a profissional, personagem do vídeo analisado, não foi incentivada a trabalhar).

Considerações finais

Ao mobilizar esse *corpus*, composto por duas *newsletters* da empresa Me Poupe!, acrescido de um vídeo do quadro “Pimp My Money”, em um mapeamento de sua interdiscursividade, tendo em vista discussões sobre o capitalismo, a tecnologia e uma certa concepção sobre educação financeira, este artigo buscou mostrar que os discursos predominantes na contemporaneidade não estão dissociados uns dos outros: a apologia sem questionamento às tecnologias caminha em conjunto com uma visão de mundo que se apresenta como natural, embora naturalizada. Assim como os dispositivos enunciativos que as materializam, tais ideologias são também construídas discursivamente, mas isso não é evidente fora de um nível de análise.

Sabemos, conforme Maingueneau defende em seu percurso teórico, que a enunciação, ao mesmo tempo em que se desenvolve, constrói todo o seu dispositivo de fala. É na construção enunciativa que a “Me Poupe!” ganha “voz própria” (paradoxo constitutivo) e interpela o sujeito leitor como aquele que deve fazer uso das tecnologias em prol de seu

enriquecimento, como faz a própria empresa. É preciso lembrar que a “promessa” poderia ser constituída de outros modos, fossem outros os posicionamentos discursivos.

Como o ethos discursivo é coextensivo das cenas de enunciação correlatas (Maingueneau, 2010), a compreensão das estratégias que o configuram é decisiva para apreender a forma como dispositivos de comunicação se articulam, por meio da linguagem e do discurso. Por ser construída no discurso, a articulação entre corpo e discurso (no processo de incorporação do ethos) pode apresentar falhas, como ocorre com a contradição em tentar desarticular a *persona* da empresa da imagem de sua fundadora. Há tentativa de dissociação acompanhada de vínculo ao propósito (ideias nobres) da fundadora, já que é com esta fundadora que o público tem uma relação legitimada (e não com a empresa como entidade simbólica ou com a IA impessoal como mediadora).

A tentativa de reconfiguração do ethos da empresa pelas *newsletters* se manifesta nos seguintes planos: estabelecimento de uma *persona* para a “Me Poupe!” (ethos dito), rompendo com a fundadora sem romper de fato; uso de uma linguagem descontraída, acessível, digital e pretensamente inclusiva (ethos mostrado).

A investigação do ethos discursivo permite esmiuçar as estratégias da empresa na condução de seus clientes a um mundo ético que não é novo, mas pautado em estereótipos adensados em uma visão de mundo capitalista, cujos valores (ser rico, digitalizado, independente) são difundidos pela comunicação da empresa. Num mundo em que cada vez mais a digitalização assume novos contornos (recentemente, com a expansão das chamadas inteligências artificiais), a atenção à construção cenográfica que sustenta tais discursos é fundamental para a reflexão social.

REFERÊNCIAS

BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CRARY, J. *Terra arrasada: Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista*. Tradução de H. do Amaral. São Paulo: Ubu, 2023.

HAN, B-C. *No enxame: perspectivas do digital*. Tradução de L. Machado. Petrópolis: Vozes, 2018. Edição digital. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7574251/mod_resource/content/1/No%20enxame.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de C. P. de Souza-e Silva; D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. *Gênese do Discurso*. Tradução de S. Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005a.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução de F. Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Les termes clés de l'analyse du discours: Essais*. Paris: Éditions du Seuil, 2009.

MOIRAND, S. *A contribuição do pequeno corpus na compreensão dos fatos da atualidade*. Tradução de F. C. Gibin; J. L. Costa. *Revista Linguasagem*, São Carlos, v. 36, p. 20-41, jul./dez. 2020.

MORAES, E. de. *Ethos da riqueza: caráter e corporalidade da 'musa das finanças'*, Nathalia Arcuri. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 61, p. 1-17, 2019. DOI: 10.20396/cel.v61i0.8654838.

MORAES, E. de. *O jornalismo on-line sob o viés discursivo: o novo e o já dado*. In: BRUNELLI, A. F. et al. (org.). *Comunicação, Cultura e Linguagem*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 41-58.

MORAES, E. de. *Verdade e sucesso: o utilitarismo econômico como um discurso em embate com a educação e a ciência*. *Cadernos de Linguística*, [s. l.], v. 2, n. 4, e467, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.V2.N4.ID467.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de E. P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, S. *Observações sobre interdiscurso*. *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, ed. especial, p. 253-269, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/lettras/article/view/2890>. Acesso em: 15 set. 2023.

ROMANCINI, R.; LAGO, C. *História do Jornalismo no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2007.

SILVA JÚNIOR, N. da. *O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal*: do “Pacto edípico, pacto social”, de Hélio Pellegrino, ao “E daí?”, de Jair Bolsonaro. In: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N. da; DUNKER, C. (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SODRÉ, N. W. *A história da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. (Série Retratos do Brasil; v. 51).

Uma discussão sobre materiais didáticos em português para escolas indígenas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3657>

Lígia Egídia Moscardini¹
Cristina Martins Fargetti²

Resumo

Os materiais didáticos específicos têm se mostrado uma demanda cada vez maior das comunidades indígenas, mas se questiona quais são os métodos de alfabetização em língua portuguesa voltados para as diversas etnias. Por tais motivos, o objetivo deste trabalho é de analisar três livros-base para séries iniciais indígenas: *Português básico para as escolas indígenas* (Amapá), *Cartilha de Alfabetização Guarani* e *Aprendendo português nas escolas do Xingu*. Essas cartilhas foram analisadas em relação ao Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas, por meio de teorias linguísticas, de métodos de alfabetização e realidade cultural. Para isso, utilizamos a metodologia comparativa, de natureza descritiva e documental, visando uma análise inicial desses livros. Os resultados evidenciaram maior adequação de um dos livros de língua portuguesa, fato que aponta para novas edições deste mesmo material e para seu potencial em servir como referência a futuros materiais didáticos diferenciados.

Palavras-chave: alfabetização; materiais didáticos; português L2.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; lmosca2120@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6079-6512>

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; cristina.fargetti@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8999-8601>

An Analysis of Portuguese Didactic Materials for Indigenous Schools

Abstract

Specific didactic materials have seen an ever-increasing demand from indigenous communities, but this raises questions about the literacy methods in the Portuguese language tailored to the various ethnicities. Therefore, the objective of this study is to analyze the quality and pertinence of three foundational textbooks for initial-level classes in indigenous schools: *Basic Portuguese for the Indigenous Schools (Amapá)*, *Guarani Literacy Book*, and *Learning Portuguese in the Schools of Xingu*. These books were analyzed in relation to the National Curriculum Guidelines for Indigenous Schools, through the lens of linguistic theories, literacy methods, and cultural reality. For this purpose, we used a descriptive and documentary comparative methodology to conduct an initial analysis of these textbooks. The results indicate the greater adequacy of one of the Portuguese language books, a fact that points to the new editions of the same material and to its potential to serve as a reference for future differentiated didactic materials.

Keywords: literacy; didactic material; portuguese L2.

Introdução³

A Educação Escolar Indígena em nosso país teve um passado a que muitas críticas foram feitas, podendo contar com alguma alteração de práticas e objetivos a partir da década de 1970. A partir de então, a escola passou por uma reversão histórica, pela qual sua função foi redefinida, para incluir o resgate e a valorização das culturas tradicionais. Ao se buscar uma educação formal que se queria aos poucos diferenciada, houve crescente onda de movimentos indígenas, com demanda inclusiva pela aprendizagem do português como segunda língua, dessa vez como língua franca para melhorar a interlocução entre indígenas e não-indígenas (RCNEI, 1998). Por isso, compreendeu-se a alfabetização em português como empoderamento, como forma de vencer assimetrias históricas.

Nos anos 1990, Maria Cristina Troncarelli coordenou o projeto *Urucum, Pedra Brilhante* de magistério indígena, que capacitou alfabetizadores de diversas etnias que ainda hoje trabalham nas escolas das aldeias. Segundo ela, os professores indígenas produziram, sob sua orientação e de pesquisadores de diversas áreas, 38 livros didáticos impressos

3 Este texto tem origem em pesquisa realizada por Lígia Egídia Moscardini, em nível de pós-doutorado, por um ano, entre final de 2022 e 2023, com bolsa pela Unesp, em Chamada pública para seleção de bolsistas para apoio a Grupos de Pesquisa (AGRUP), Edital PROPe 13/2022. Contou nessa pesquisa também com a supervisão de Cristina Martins Fargetti, em inserção ao seu Grupo de Pesquisa LINBRA. As autoras agradecem a todas as instituições que acolheram o projeto e que franquearam acesso a seu banco de dados e de publicações. Sem tal acolhimento, este trabalho não teria sido possível. Contudo, as autoras assumem as análises aqui feitas e eximem de qualquer responsabilidade os professores e funcionários envolvidos.

e 20 não impressos. Vários desses materiais estão disponíveis no site do Instituto Socioambiental (ISA). Contudo, os exemplares físicos estão esgotados (Troncarelli, 2021).

Nessa época, o Referencial Curricular Nacional Para a Escola Indígena (RCNEI), documento oficial de 1998, pontuava que havia mais de 70 mil alunos, entre todas as etnias, matriculados no primário. Entretanto, havia muita evasão, pois nem toda escola estava inserida na realidade sociocultural dos alunos, havia pouca assessoria de políticas públicas aplicadas a essas escolas e muitos professores indígenas não tinham passado pelo magistério ou frequentavam licenciaturas que não contemplavam o multiculturalismo (RCNEI, p. 39-40). D'Angelis (2012, p. 46) endossava, mais de uma década depois, o que dizia o documento oficial:

[...] Na prática, provavelmente mais de 80% das escolas em comunidades indígenas no Brasil atual ainda pratica um ensino que “nega a diferença” e busca “brasileirar” os índios, levando-os a assumir lealdades patrióticas para com o Brasil, transformando-os “em algo diferente do que eram”.

Diante deste cenário, que, embora se refira a um período histórico de mais de vinte anos atrás, pode-se dizer que houve melhorias muito relevantes, mas ainda longe de ser ideais: nem todos os povos indígenas têm acesso a uma escola diferenciada, tampouco acesso a materiais didáticos, seja de forma impressa ou eletrônica, ainda hoje. Por isso, algumas etnias solicitam a reimpressão dos materiais existentes para sua escola e a elaboração de novos. Para melhor atender a essa demanda, é importante analisar se esses livros ainda são adequados para a atualidade e se ainda contribuem para a alfabetização dos alunos indígenas. Caso seja comprovada sua eficácia, é preciso incentivar a sua produção e distribuição para outras comunidades que carecem de livros didáticos de qualidade.

Para tanto, é importante analisar a abordagem do português como segunda língua, se ela é tradicional e se abrange atividades de letramento, a presença de identidade cultural, a realidade das comunidades indígenas nesses materiais de alfabetização, para que sejam adequados e relevantes. Essa ideia é apoiada pela evidência da falta de mais materiais diferenciados, bem como de pesquisas sobre a relação deles com a aprendizagem em português como segunda língua para as escolas indígenas. Por isso, será investigada a qualidade de alguns materiais difundidos em comunidades.

É possível que existam bons materiais adequados à realidade indígena atual, considerando que muitos indígenas cursam a licenciatura intercultural e há pesquisadores e ONGs que fazem um bom trabalho nessa área. Mas, considerando que nem todas as escolas indígenas são diferenciadas, há materiais tradicionalistas circulando nelas. Por isso, este estudo analisa três livros didáticos de língua portuguesa utilizados em escolas indígenas do país, com o objetivo de avaliar as práticas educacionais e metodologias empregadas

e refletir sobre o desenvolvimento de futuros materiais para outras séries do ensino fundamental.

A constituição, as leis educacionais e o RCNEI

As políticas públicas para a Educação Escolar Indígena tiveram maior consolidação principalmente após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). O art. 210, inciso 2º, estabelece a seguinte redação: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Com base na Constituição Federal, a Lei das Diretrizes e Bases de 1996 dispõe sobre outro aparato no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. Nela, há dois artigos voltados para essa modalidade educacional: o Artigo 78 trata da provisão de uma educação escolar bilíngue e intercultural destinada aos indígenas para recuperarem suas memórias, identidades étnicas, garantir-lhes informações e conhecimento científico. O Artigo 79, por sua vez, aborda a questão do financiamento do ensino e pesquisa interculturais (Brasil, 1996, p. 27-28). Tais leis abriram um importante precedente para a educação decolonial.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi publicado em 1998, mesma data dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados para educação básica de escolas não-indígenas, e tem como objetivo “contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (RCNEI, 1998, p. 11). Segundo o documento, pretende-se dar voz ao exercício da cidadania indígena e, por isso, a educação escolar indígena “é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Isso só será feito pelos povos indígenas” (RCNEI, 1998).

Para isso, o documento deixa claro que “não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena” (RCNEI, 1998, p. 33), mas que é necessário viabilizar uma escola: a) comunitária, porque conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus princípios, b) intercultural, porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística indígena e não-indígena de forma horizontal, c) bilíngue/multilíngue, uma vez que a preservação sociocultural das comunidades indígenas é frequentemente expressa por múltiplas línguas, d) específica e diferenciada: porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia (RCNEI, 1998).

Por isso, o próprio documento esclarece que ele não deve ser utilizado mecanicamente e em qualquer contexto, mas que pretende “fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas”

(RCNEI), contribuir para o diálogo, ser lido criticamente por professores indígenas e servir como material de apoio em escolas de formação, visando auxiliar na reflexão de uma educação intercultural e apresentar os princípios mínimos de cada disciplina para esse objetivo (RCNEI, 1998). Dessa forma, pretende oferecer referências básicas para que cada etnia construa seu projeto político pedagógico. Inclusive, posicionamentos de professores indígenas foram registrados, nas páginas do documento do RCNEI, como propósitos/metas a orientar decisões do âmbito escolar:

Assim, ao pensarem os grandes objetivos que hoje são comuns às escolas indígenas, representantes de professores índios de algumas etnias do norte ao sul do país redigiram para este RCNE/Indígena alguns propósitos que devem orientar as decisões curriculares:

- Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos.
- Desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas. Walmir, professor Kaingang, RS.
- Ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas. Darlene, professora Bakairi, MT.
- Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente. Fausto, professor Macuxi, RR (RCNEI, 1998, p. 58-59).

Nesse sentido, está demonstrada a interculturalidade, realidade cultural dos indígenas e, ainda, autonomia e consideração de seus saberes ancestrais. Mas como fazer isso na escola? O documento RCNEI (1998, p. 61) enfatiza que: "Nesse processo de estudo, ficam presentes tanto os conhecimentos originários, daquele povo, sobre a Lua, como os conhecimentos trazidos pelas Ciências sobre o mesmo assunto, traduzidos pela cultura escolar" e que, nessa interação entre saberes articulados, "os alunos das escolas indígenas têm condição de reelaborar (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo" (RCNEI, p. 61). Além disso, "As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares" e "a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade", além de temas como a pluralidade cultural, a não-discriminação de etnias, a relação com o meio ambiente e a luta por direitos (RCNEI, 1998, p. 64).

Pensando a interculturalidade, há que se considerar a língua majoritária e a necessidade de seu estudo: "O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas

conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas" (*op. cit.*, p. 121). Essa necessidade de uso do português para diálogo com o não-indígena relaciona a sua importância no diálogo com etnias diferentes: "Mas a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: é quase sempre ela que – como língua-franca – permite que povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si" (RCNEI, 1998, p. 122). Portanto, conhecer a língua portuguesa e dela fazer uso passa a ser não uma imposição do colonizador, como no passado o foi, mas sim uma necessidade para melhor interação, para melhor condição de um diálogo menos assimétrico com os mais diversos interlocutores. Esse conhecimento, obviamente, não anula, hoje em dia, a diversidade linguística, o uso das línguas indígenas, que, pelo contrário, são valorizadas e revitalizadas inclusive através de projetos e ações governamentais (como as ações do IPHAN).

D'Angelis ressalva que, por conta de prazos, nem todas as contribuições e pareceres de diversas pessoas, entidades e comunidades indígenas foram recebidas na elaboração desse Referencial Curricular (D'Angelis, 2012, p. 43). Por esse aspecto, inclusive, compreendemos que é necessário que esse documento tão importante tenha atualizações em um momento de expansão da educação escolar indígena. Ainda assim, podemos sumarizar suas importantes referências curriculares e enfatizar que não basta ensinar a mesma coisa nas escolas indígenas, só que na língua materna: é necessário garantir uma educação intercultural, específica e diferenciada, que considere a diversidade cultural e as particularidades das sociedades indígenas, seus valores e modos de passarem os saberes.

Além disso, outros documentos possuem significativa importância. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das deliberações de sua Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu o Parecer CNE/CEB nº 14/99, que estabeleceu as primeiras "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena". Esse documento objetivou articular as discussões entre professores e líderes indígenas, incorporando seus princípios, conceitos e currículos, bem como tratou da formação docente e de propostas específicas para essa forma de ensino. Ele também reconheceu a necessidade de abordagens diferenciadas nas políticas estaduais para as escolas indígenas, assegurando ajustes que respeitassem sua realidade sociocultural e o ensino bilíngue (Brasil, 2013, p. 359).

Ainda no ano de 2013, surgiu uma proposta do Ministério da Educação que foi materializada pela Portaria nº 1.061. Essa iniciativa recebeu o nome de "Ação Saberes Indígenas na Escola" e teve como foco a capacitação contínua de professores. Seu propósito era: "II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas". Acreditamos que tais aspectos devem ser considerados também na aprendizagem do português segunda língua. Por

isso, as cartilhas serão analisadas de acordo com tais propostas curriculares presentes no RCNEI e nos documentos oficiais posteriores.

Métodos de alfabetização, concepções de linguagem e fatores de textualidade

Segundo Soares (2016, p. 344-345), definir quando uma criança está alfabetizada realmente é algo praticamente impossível, e mesmo o processo de alfabetização seria “uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa se integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, essas duas constituindo o *letramento*.” Nota-se então o quanto caminhou, teoricamente, a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento, e o quanto se modificaram as práticas pedagógicas do século XX.

De acordo com Soares (2016, p. 167):

[...] até meados dos anos 1970, atividades como a oralidade, na área da aprendizagem da língua escrita, voltavam-se para o desenvolvimento das recepções e produções orais, da discriminação auditiva e da memória auditiva, no quadro, então vigente, de que a criança deveria atingir certo nível de “maturidade” como requisito para a alfabetização – a chamada “prontidão”. Por exemplo, os testes ABC, de Lourenço Filho (1954), incluíam avaliação de “coordenação auditivamotora”, “capacidade de prolação” (pronúncia adequada de palavras), “resistência à ecolalia” (dificuldade de reprodução de palavras ouvidas), “memorização auditiva”. No entanto, essas habilidades não tinham como referência a relação entre os sons da língua oral e sua representação na língua escrita.

Podemos nos questionar, portanto, em que medida os conhecimentos da área da linguística contribuíram para mudanças de concepções de linguagem, observáveis em materiais didáticos, que nem sempre explicitam os métodos que adotam. Esta é uma indagação, em especial, para o que se adota em escolas indígenas em nosso país. Afinal, entre outras, qual a relação que estabelecem entre oralidade e escrita?

Para uma análise mais aprofundada das cartilhas, além das considerações da legislação e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, é essencial examinar noções linguísticas relacionadas aos métodos de alfabetização. Entre outros pesquisadores, Travaglia (2009) enfatiza que o modo como o professor concebe a língua influenciará na estrutura de seu ensino. Assim sendo, o autor levanta três concepções de linguagem: a) *linguagem como expressão do pensamento*, em que a enunciação não é afetada pelas situações e há a necessidade de seguir regras prescritas pela gramática tradicional para “falar e escrever bem”; b) *linguagem como instrumento de comunicação*,

visão estruturalista em que a língua é vista como um conjunto de códigos para transmitir mensagens do emissor ao receptor; c) *linguagem como forma ou processo de interação*, em que a linguagem não apenas traduz e externaliza um pensamento, mas também é um espaço de interação humana que possibilita ao indivíduo realizar ações sobre o interlocutor e ambos ocuparem lugares sociais (Travaglia, 2009). É pertinente analisar concepções de linguagem também no contexto da produção de materiais didáticos voltados para a alfabetização em L2, pois foram encontradas tanto cartilhas que refletem uma concepção de linguagem pautada no prescritivismo quanto materiais que evidenciam uma abordagem sociointeracional, que amplia as possibilidades pedagógicas no português como segunda língua. Nesse sentido, trabalhos basilares, como o de Travaglia aqui mencionado, são de grande importância para a reflexão sobre concepções de linguagem.

Também entre tais trabalhos basilares, Cagliari (1999), ao pesquisar sobre cartilhas de alfabetização, enfatiza que elas são compostas, principalmente, pela concepção tradicional de linguagem, prescritivista e descontextualizada.

As cartilhas partem de uma concepção de linguagem segundo a qual uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases. Isso está evidente nas atividades de “desmonte” das palavras e reagrupamento das unidades geradoras. Ora, a linguagem tem esses aspectos, mas ficar apenas nisso produz uma imagem distorcida. A linguagem é basicamente a união de sons e significados, tudo muito bem ligado, através das diferentes estruturas gramaticais que exercem funções próprias e que têm usos específicos nos diferentes contextos em que ocorrem. A maneira como as cartilhas lidam com a fala e a escrita confunde as crianças, uma vez que passa a ideia de que a linguagem é uma “soma de tijolinhos” (Cagliari, 1999, p. 82).

Dessa maneira, o pesquisador nos conduz a uma reflexão sobre a fala e a escrita nas séries iniciais, com o manejo hiperestimado de sílabas e palavras e a abordagem inadequada de textos. A língua abrange, de fato, esses componentes, porém não se restringe unicamente a eles. Para exemplificar este ponto, o autor chama a atenção à possível confusão que o método silábico pode gerar para o aluno, pois, ao desmontar BATATA, por exemplo, tem-se BA, TA, TA, e, com esses pedaços, pode-se formar novas palavras como “Tatá”, “bata” e “taba”. Ele aponta que alguns alunos conseguem atingir o padrão esperado, mas que outros formam palavras como “tapabapa”, mostrando que o método não ensina limites e usos reais da junção de sílabas (Cagliari, 1999).

Ao explanar sobre as cartilhas como um todo, o autor distingue dois métodos de alfabetização, denominando-os como Método 1, que é o método do ensino, e Método 2, que é o método da aprendizagem. Esclarece que, com o método 1, há uma suposta “hierarquia de conteúdos” e que, embora possa existir uma sequência, ela dependerá

muito mais da abordagem pessoal do professor do que da verdade das coisas que ensina. Pressupõe-se, por exemplo, que a letra X é intrinsecamente mais difícil do que a letra A, mas, para uma criança que não sabe ler, qualquer palavra é difícil.

Adicionalmente, Cagliari (1999) problematiza a questão de que as cartilhas partem do zero e vão acrescentando informações, uma após a outra, as quais o aprendiz precisa dominar. Neste processo, ele afirma que o estudante que domina uma lição parte para a lição seguinte, mas, se não a dominou, é preciso voltar atrás e repeti-la, de modo que a memorização da “resposta certa” se torna aparentemente o melhor a se fazer, pois o erro é uma questão que o método não consegue resolver. Ele mostra então que o método 1 não ensina a aplicar o conhecimento, mas a reproduzir um modelo e a corresponder às expectativas do professor que ensina. Cagliari aponta que é comum, por exemplo, que o aprendiz acerte palavras “já dominadas”, mas se confunda em palavras cuja escrita lhe é desconhecida, por isso, o aluno não descobre como se decifra a escrita para ler. Esse fato comprova, segundo ele, que não há um espaço dedicado à verdadeira aprendizagem nesses materiais.

A avaliação da aprendizagem é outro ponto negativo que Cagliari (1999) analisa nas cartilhas tradicionais, pois ao avaliar, a língua é vista como algo que deve ser corrigido, não em seu uso real. Ele aponta que, uma vez que os acertos são previsíveis, concede-se um excesso de atenção aos erros, que são vistos como problema sem, entretanto, explorá-los ou analisá-los; com isso o método oferece tudo pronto ao aluno e o recurso mais frequente para consolidar a aprendizagem é a cópia, esperando que todos sigam o modelo estabelecido. Cagliari então afirma que, por esse método, caso o aprendiz consiga reproduzir esse padrão, não é necessário entender o motivo dos acertos ou erros. Essa questão do erro como “problema” também foi apontada por Ferreiro (1992, p. 29), que nos lembra que os adultos compreendem tentativas de expressão oral da criança, mas “reagem de maneira oposta – particularmente os professores – às tentativas de leitura e escrita, desqualificando-as e considerando-as como erros, não como aproximações à escrita.”

Além da questão de sílabas e palavras, outro fator importante a se pensar nos textos das cartilhas é seu tamanho que, aparentemente, são sempre curtos e vão ficando longos, mas, no fim, se apresentam como amontoados de palavras e frases. Além de Cagliari (1999), Soares (2016, p. 19) também critica isso:

[...] palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Antunes (2010, p. 30-33) enfatiza que, em se tratando de texto, é consensual “admitir que um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto” porque, no cotidiano, utilizamos textos com objetivos específicos, buscando comunicar o que é relevante ou de interesse do interlocutor, além de sua unidade temática e semântica. Tal conceito é compreendido pelos fatores de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981) que propõem alguns critérios para que um texto seja, de fato, um texto: a coesão, a coerência, a intencionalidade e aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade, a situacionalidade, bem como suas diversas formas de fazê-lo, tais como a união de padrões ou a relação entre conceitos. Os autores argumentam que aceitabilidade, adequação e raciocínio são padrões mais cruciais para textos do que gramaticalidade (Beaugrande; Dressler, 1981). Nesse sentido, Magda Soares (2016, p. 124) reflete no que chama de *consciência metalinguística*, que vai além da decodificação de sons e sua relação com letras:

[...] para aprender a ler e a escrever, é necessário que o aprendiz volte a sua atenção para os sons da fala, e tome consciência das relações entre eles e sua representação gráfica, tanto no nível da palavra quanto no nível das relações fonema-grafema; por outro lado, para compreender e produzir textos, é necessário que a atenção se volte para o texto escrito, as peculiaridades estruturais e linguísticas que o distinguem do texto oral. Ou seja: para aprender a ler e a escrever, e para se tornar um leitor e um produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a *consciência metalinguística*, entendida não apenas como capacidade de *ouvir* a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.

Portanto, os fatores para um texto real, os fatores de textualidade, devem ser pensados ao se analisar métodos de alfabetização e seus materiais. Em que medida eles os incorporam ou os ignoram? Iriam além da segmentação em sílabas, das letras e das frases descontextualizadas? Smith (1989, p. 237) assevera que as crianças aprendem a língua falada mais facilmente se estiverem envolvidas em sua utilização, quando ela faz sentido e com espaço para tentar hipóteses; elas tentarão compreender a escrita da mesma forma. Sfinal, podemos nos perguntar: “Por que as pessoas criam e aprendem a língua escrita? Porque precisam dela! Da mesma forma que aprendem a língua oral, usando-a em eventos de letramento autênticos que respondem a suas necessidades” (Goodman, 1986, p. 24).

Por isso, Soares (2016) esclarece que o novo paradigma, de linha piagetiana, propõe que o processo de aprendizagem da língua escrita é algo que se vai construindo, com o conceito de escrita como representação de sons da fala por sinais gráficos, e que a criança deve ter contato com textos reais, de diferentes gêneros que sejam “para ler” e não textos elaborados artificialmente “para aprender a ler” (Soares, 2016).

Tais propostas estão convergentes com o que Cagliari (1999) nomeia de Método 2, voltado para o processo de aprendizagem. Este método considera o aprendiz como um ser racional, que junta conhecimentos adquiridos pela vida toda. É um método distinto por causa da concepção de linguagem: “[...] o falante a usa de maneira intencional para interagir com os outros”. Assim, de acordo com o pesquisador, o segundo método é centrado na reflexão e considera a realidade do estudante, e o professor precisará interagir com os alunos e deixá-los se expressarem, além de fornecer explicações adequadas aos estudantes em momentos oportunos, proporcionando-lhes mais autonomia. Por fim, no caso do método 2, o aluno aprende primeiro a ler, depois a escrever e somente então passa a se preocupar com a ortografia (Cagliari, 1999).

Esse segundo método converge com os ensinamentos de Paulo Freire. Preocupado com uma educação crítica e com os índices de analfabetismo, o educador e filósofo conceitua o que seria uma educação bancária e centrada na memorização. Como alternativa, ele propõe uma aprendizagem crítica e voltada para a realidade, com interação professor-estudante. Principalmente na obra *Educação como Prática de Liberdade* (2019 [1967]), explana a alfabetização por palavras geradoras, em que se levanta o universo vocabular do grupo que será alfabetizado, com escolha das palavras de acordo com a riqueza fonêmica e maior significado existencial e emocional àquela comunidade. Ocorre então debate em torno de situações em que a palavra aparece, o que chama de “descodificação” e decomposição de famílias fonêmicas para se gerar outras palavras a partir daquela palavra.

Isso se relaciona com o que Soares (2016) chama de *consciência fonológica* que, segundo ela, foi um conceito utilizado a partir dos anos 1970, que evidenciou a necessidade e a capacidade de a criança ter atenção aos sons da fala, dissociar a cadeia sonora da fala de seu conteúdo semântico e chegar ao princípio alfabético.

Procedimento de análise dos materiais didáticos

Pelos assuntos até então discutidos, temos dois pontos principais: a legislação e o currículo indígena, se estariam convergentes a uma educação diferenciada; e a divisão feita pelos autores em ao menos dois métodos de alfabetização predominantes nas cartilhas. Contemplando tais pontos, serão analisados três livros-base de alfabetização em língua portuguesa: *Português Básico para as Escolas Indígenas*, *Cartilha de Alfabetização Guarani* e *Aprendendo português nas escolas do Xingu*. As duas primeiras cartilhas constam da biblioteca da Universidade de São Paulo e a última consta do site do Instituto Socioambiental. Elas foram escolhidas por serem as únicas em português como segunda língua voltadas para comunidades indígenas, que se encontram disponíveis, em acesso irrestrito ao público. Nossa comparação busca verificá-las em sua pertinência para o uso em escolas de comunidades indígenas.

Assim sendo, nossa pesquisa pode ser compreendida como em caráter documental, pois se objetiva identificar informações concretas e contextualizadas nos documentos que estão relacionadas às questões ou hipóteses de interesse (Lüdke; André, 2014). Este é, portanto, o propósito deste estudo, uma vez que investiga informações e hipóteses relacionadas ao sistema de alfabetização que estão presentes nos três materiais didáticos. Para isso, descrevemos o conteúdo de cada material e utilizamos o método comparativo que, de acordo com Fachin (2017), “consiste em investigar fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e diferenças”, além de permitir a análise de dados concretos e a dedução dos elementos constantes, abstratos e gerais.

No procedimento de análise, visamos investigar nosso objetivo geral, que é o de averiguar a adequação das abordagens de alfabetização presentes nos três materiais didáticos. Para isso, também nos fundamentamos em considerações de Travaglia (2009), Massini-Cagliari (1997), Cagliari (1999) e Soares (2016). Além do mais, consideramos alguns critérios tanto de linguística quanto de educação escolar indígena, que são: a) adequação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI); b) concepções de linguagem e fatores de textualidade c) realidade cultural. Para interpretar tais dimensões, essa é uma pesquisa de caráter qualitativo. As quantificações apresentadas têm o objetivo de constatar a presença ou ausência de alguns elementos.

Português básico para as escolas indígenas

Na cartilha *Português Básico para as Escolas Indígenas*, elaborada pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá, consta a informação “desenho da capa/ traços e desenhos dos Aparaí e Wayana”. No entanto, não há informações sobre a autoria das ilustrações na cartilha, nem é especificado se os grafismos e ilustrações pertencem ao primeiro ou ao segundo povo mencionado.

A apresentação do material também não indica a autoria e apenas menciona que se trata de uma versão experimental desenvolvida para ensinar a Língua Portuguesa nas escolas indígenas, prossegue com uma alusão de que “o vocabulário faz parte do cotidiano escolar” e registra que a cartilha tem como método associar palavras a seus significados e gravuras, argumentando que isso torna o aprendizado mais prático, pois não se precisaria traduzir as palavras para a língua materna. Relata-se, por fim, que o professor pode “utilizar outras palavras e outras atividades para o aprendizado da língua portuguesa” (Núcleo de Educação Indígena, [s. d.]).

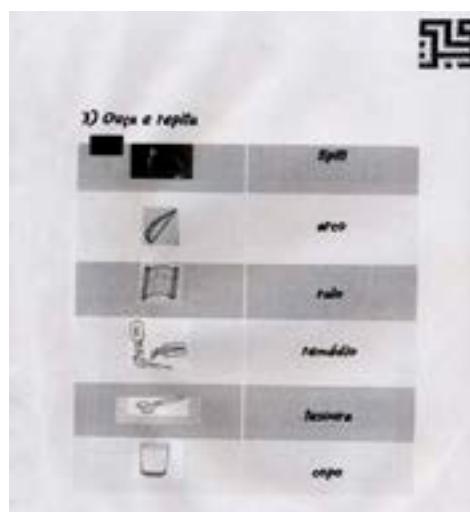
As primeiras páginas da cartilha nos mostram frases aleatórias sobre pai e mãe e as páginas seguintes iniciam, de forma abrupta, com os exercícios para estudantes. O material é composto por um total de vinte e sete exercícios sendo que a versão escaneada, à qual tivemos acesso, apresenta exercícios fora de ordem a partir do número 16. Além

do mais, não se encontram, na versão digital, os exercícios de número 7 a 13, o que nos leva à hipótese de que se perderam antes de digitalizarem a cartilha.

Assim sendo, temos concretamente vinte exercícios. Percebeu-se que seguem alguns padrões: dentre esses vinte, nove deles são da categoria “ouça e repita”, ou seja, quase metade do material didático solicita ao professor dizer uma palavra em português para que os estudantes a escutem, observem as ilustrações e repitam o som. Seis dos exercícios pedem ao estudante que complete com sílabas ou palavras conforme a progressão da cartilha e os outros seis exercícios, alternativos a esses dois padrões principais, consistem em ligar o desenho à palavra, pintar palavras, colorir números, fazer desenhos para determinadas frases, ler frases e desenhar o que entendeu, e o último, dar nome às partes do corpo humano. Pode-se dizer que a maioria de exercícios da categoria “ouça e repita” remete ao que Soares (2016) diz sobre como era a alfabetização até os anos 1970, pois priorizava a memória auditiva do estudante, com testes de “coordenação auditiva-motora”, pronúncia adequada de palavras e sua capacidade de reprodução. Estes pontos não têm relação com o uso social da linguagem.

Em relação ao critério de “realidade cultural”, foram encontradas apenas treze palavras voltadas ao universo indígena, como “tipiti, arco, rio, rede, pescando, fogo, cipó, brasa, mata, capim”. Todas as outras palavras se referem principalmente ao cotidiano escolar e, portanto, poderiam também estar inseridas ao universo não-indígena, tais como “aluno, caderno, quadro de giz, ralo, remédio, tesoura, copo, lata, martelo, flor, chuva, pedras, pente, cária, colar, anel, cachorro, gato”. Na figura 1, temos representada a maioria dos exercícios, que seguia o padrão “ouça e repita”:

Figura 1. Exercícios do tipo “ouça e repita”, com palavras da realidade indígena e não-indígena, grafismos e ilustrações sem autoria



Fonte: Núcleo de educação indígena/GEA/SEED (s/d, p. 7)

Pela descrição e figura, o material possui alguns padrões e se restringe à repetição de palavras e reprodução de frases. Não há, sequer, pequenos textos. Na página 27, há a expressão “tu estás molhando as plantinhas”, que é ainda mais alheia às comunidades indígenas. Por fim, a cartilha não conta com uma conclusão. Como um todo, o material não parece uma cartilha, mas uma lista de palavras com desenhos sem nenhum tipo de progressão que leva da decodificação à escrita de uma palavra inteira. Tal abordagem é considerada insatisfatória, uma vez que o livro consiste inteiramente de palavras isoladas, em uma concepção prescritiva da linguagem, carente de um trabalho adequado de contextualização e abordagem intercultural. Diante disso, questiona-se de que forma se promove uma educação intercultural e a alfabetização em segunda língua.

Cartilha de Alfabetização Guarani

Na capa da *Cartilha de Alfabetização Guarani*, nota-se uma ilustração com um texto em letra cursiva dizendo que a vida na cidade é difícil, que não há terra, que há pessoas pedindo esmola. Na apresentação da cartilha, tem-se a informação de que este material integra uma série de materiais para os Guarani, os Krahô e os Txukarramãe, e também enfatiza seu caráter “experimental”. Ele foi elaborado em 1977, com colaboração de Noemí Dias Martinez e alterações de Maria Inez Ladeira. Foi um material criado para atender a 72 pessoas da etnia Guarani-Nhandeva, que já moravam na cidade de São Paulo em um bairro periférico e que, por isso, solicitaram estudo de escrita e leitura. Segundo a apresentação da cartilha, esses indígenas não moravam em território próprio, não tinham caça, mas permaneciam “na identidade de serem índios”. Em 1977, o programa de alfabetização teve verba da Funai e começou em 1978 com Maria Inez Ladeira, que atuou nele por muito tempo. Depois, o ensino continuou dentro da aldeia e o indígena José Fernandes assumiu a escola, tendo aprendido a ler e a escrever por meio desse material.

Ainda na apresentação, registra-se que este material é “um modelo que não se pretende perfeito, mas que a prática tem mostrado eficaz” (p. 1) e propõe estimular a elaboração de novos materiais de alfabetização adequados às especificidades de cada etnia. Também citam que este material já serviu de modelo para outros, como o material para os Kaxinaú do Acre, o que é outra ênfase na questão da prática. Mencionam que o material “corresponde a toda uma postura e uma maneira de pensar o lugar e o papel da escola e da alfabetização nas sociedades indígenas”, e convidam o leitor a refletir sobre o sentido de se alfabetizar em português e em língua materna, ressaltando que a escola indígena não pode ser “instrumento de penetração da sociedade dominante”.

O texto de apresentação também pontua que o material foi elaborado e aplicado para indígenas “que mal sabiam ler e escrever em português” e que o objetivo do livro é possibilitar a alfabetização sem uma professora não-indígena e com indígenas monitores. Por isso, é um material que tem a “garantia, pela repetição, de sua eficácia” e é

"redundante de propósito", elaborado com o sistema de fichas de reforço, sendo que cada página corresponde a uma "lição-ficha". Segundo a apresentação, esse modelo permite o aprendizado individual, leva em conta que a sala de aula indígena é heterogênea e que a frequência oscila muito, além de estimular a complementação de um material que não se pretende pronto ou acabado. Ainda segundo a apresentação, a cartilha buscou se aproximar "do português falado pelos índios" [sic].

Analizando o material, nota-se que um critério interessante é o da ordem, no qual as palavras-chave têm sons aproximados na língua indígena. Há uma preocupação, segundo a apresentação, com a linguagem, que procurou se aproximar "do português falado pelos índios", considerando a influência da língua indígena no português, para que os textos tivessem mais sentido para eles. Há também uma preferência para formas do infinitivo.

Nesta cartilha, há algumas características que podem nos remeter a Paulo Freire pois, na apresentação, esclarecem que estão "distantes do modelo em que o professor como sinônimo daquele que tudo sabe", o que nos remete a estar longe de uma educação bancária, na qual o professor, que tudo sabe, faz depósito de seus discursos aos alunos. Além do mais, percebemos que o livro didático tem o que poderia ser definido como "palavras geradoras", do Paulo Freire, como "pato/paca, tupi/tupã", "arco/porco" "gado/fígado/gato", "gato/gado/gordo", "cuia/caiu", "macaco/come". A cartilha apresenta algumas páginas de palavras com a sua silabação. Além disso, tem sete páginas inteiras só de silabação. Outro aspecto freiriano pode ser constatado na lição "terra", que tem um pouco de conscientização e visão crítica, o que faz com que talvez os guaranis se identificassem com essa cartilha. A lição "guarani" também fala de ter pouca terra. Assim como a lição da "terra", a lição do "palmito", descrita na cartilha como uma atividade pesada, tinha muito potencial para ser freiriana.

Entretanto, é uma cartilha que apresenta alguns problemas. Apresenta alguns erros de grafia, devidos provavelmente a uma falta de revisão na época. Há coisas também mal adaptadas da cartilha do branco, como "O rato roeu o saco de semente do meu avô" (p. 46), que lembra o célebre "O rato roeu a roupa do rei de Roma", mas se salva pela contextualização, uma vez que roedores podem mesmo roer sacos que armazenam sementes e alimentos. Mas o que seria considerado um problema metodológico maior é o fato de existir um total de sete textos incoerentes, cujo exemplo representativo é o texto do "fogo", conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2. Lição sobre o fogo, da qual consta silabação e um exemplo sobre textos incoerentes encontrados

30

fogo
fo go

O mato pegou fogo.
O fogo pegou na tábua.
Karai ficou com medo.
Karai apagou o fogo
com a água do pote.

O calor do fogo é bom.
A água é bonita e boa.

Fonte: Martinez e Ladeira (1977, p. 30)

Observa-se uma breve menção ao fogo na mata, o que é algo preocupante, faz pensar nos incêndios e seus problemas, mas em seguida se diz que "o fogo é bom". Esta é uma incoerência em um exemplo de texto tão pequeno, que deve induzir a textos escritos incoerentes, malformados em termos de coesão, que se distanciam de uma oralidade coesa e coerente, como nos aponta Massini-Cagliari (1997, p. 51-52). Como afirma Cagliari (1999, p. 89), "Os textos das cartilhas não lidam adequadamente com os elementos coesivos e, às vezes, nem com a coerência discursiva, o que faz deles péssimos exemplos para os alunos". Ele ainda prossegue:

As cartilhas apresentam os piores textos, elaborados por “razões pedagógicas”, para gerar as unidades das lições com os elementos já dominados. Basta comparar os textos das cartilhas com os textos espontâneos das crianças para perceber imediatamente como os primeiros são ridículos e idiotas (Cagliari, 1999, p. 90).

Cagliari (1999) chama atenção, ainda, para a letra cursiva. Para ele, a cartilha traz muita preferência para a letra cursiva, sendo que a letra de forma é melhor para quem está aprendendo a ler, por ter melhor definição dos limites de cada forma de letra e permitir posteriormente colaborar com as primeiras experiências de escrita dos aprendizes.

Cartilha de alfabetização para o Território Indígena do Xingu

A cartilha *Aprendendo Português nas escolas do Xingu* (Troncarelli *et al.*, 2004) era manuscrita, originalmente, sob o título *Cartilha de Alfabetização Para o Xingu* (Troncarelli; Leite; Yamanaka, 1990). Em sua apresentação, Troncarelli, Leite e Yamanaka (1990) relatam que ela é “uma somatória de trabalhos realizados por diferentes professoras que atuaram no Parque Indígena do Xingu, na década de 1980”, que, em épocas distintas, alfabetizavam em português enquanto recebiam histórias e desenhos para organizar o material completo. As autoras juntaram seus materiais com outras cartilhas já existentes, como a do alto Xingu, com o objetivo de atender ao parque inteiro, pois havia uma demanda de alfabetização em língua portuguesa.

As autoras também relatam que os povos do Xingu participaram ativamente da confecção do livro com desenhos, textos e sugestões. Foi utilizada desde 1986 por meio de cópia xerox, por professores não indígenas e indígenas em diversas aldeias e períodos, e foi reeditada “[...] porque é um material bastante apreciado pelos professores e alunos das escolas indígenas do Parque. Apresenta uma linguagem simples e vocabulário regional, sendo um material precioso para o aprendizado inicial da língua portuguesa” (Troncarelli; Leite; Yamanaka, 1990).

É possível notar um dos nove textos elaborados por indígenas já nas primeiras páginas, que conta com uma apresentação de Megaron Txukarramãe, que menciona a união dos indígenas para “defender nossas terras, culturas, línguas, tradições” (*op.cit.*, p. 8) e que isso se relaciona com aprender português, pois “[...] é bom que nossos filhos aprendam a ler e escrever melhor que nós, para que continuem defendendo nossa terra e nossa cultura” e outro texto de Pirakumã Yawalapiti que fala que é importante estudar na aldeia para a preservação da cultura indígena. Em Troncarelli (2021), há a menção de que Megaron Txucarramãe, que era diretor do Parque do Xingu, contribuiu muito com a educação na área, o que facilitou com que os povos do Alto, Médio e Baixo Xingu participassem dos projetos e da confecção das obras escritas, inclusive contribuindo com textos para os livros (Troncarelli, 2021).

Quanto ao conteúdo da cartilha a professora mencionou que houve inspiração em Paulo Freire (Troncarelli, 2021). Nota-se, pelo sumário, que todas as palavras abordadas se relacionam com a realidade indígena e muitas são elementos da natureza. Elas são o que Paulo Freire chamava de “palavras geradoras”. Isso ocorre bem no início, como “o pato”, cujas primeiras sílabas viram “o pai”. “Arara” é um bom exemplo de palavra geradora também. Vemos que o material não está em ordem alfabética, pois já começa na lição do tatu, privilegiando o conteúdo, não se limitando a uma ideia preconcebida de “letra difícil se ensina no fim”, como tão bem questiona Cagliari (1999).

Nota-se, nesta cartilha, que as palavras e os textos foram intencionalmente selecionados com o objetivo de gerar reflexão e conscientização em comunidades indígenas. Essa cartilha também contém padrões, como silabação de todas as palavras, textos pequenos e muitas lições de completar; apesar da crítica à silabação feita por Cagliari (1999), pensar em padrões silábicos diferentes, muitas vezes, dos encontrados em sua própria língua pode ser algo produtivo, se bem aplicado como o fizeram as autoras, para o ensino de segunda língua, em contexto multilíngue e multicultural.

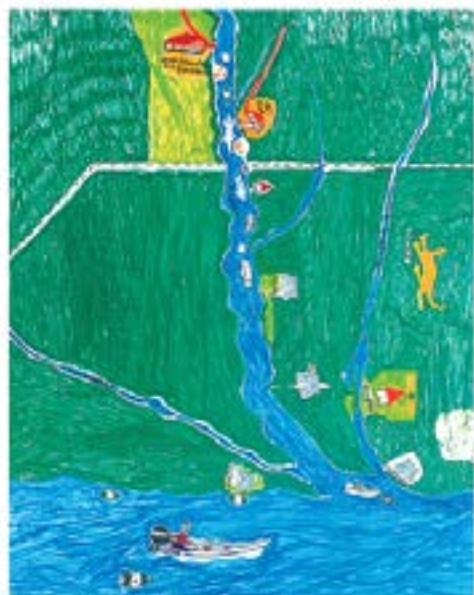
Um dos pontos altos dessa nova edição são os quadros com sugestões para o professor trabalhar com os alunos, que já sugerem que contem histórias, leiam frases em voz alta, peçam para que façam desenhos, peçam que falem nomes de bichos com a letra que está sendo aprendida, peçam para que montem palavras com as letras, entre outros. Essas sugestões para o professor também são freirianas.

Figura 3. Lição comum pequeno texto, a palavra geradora “água” e as sugestões para o professor

ÁGUA

Onde tem garimpo a água fica suja. Os peixes morrem e a gente não pode usar a água para beber nem para banhar.

O fazendeiro também suja a água. A chuva leva para o rio o veneno que o fazendeiro joga nas plantações.



desenho: Makauwaka Aweti Matisatu

Sugestões para o professor:

Converse com seus alunos sobre as atividades que se faz com água no dia-a-dia e escreva na lousa.

Depois disso peça para escreverem um texto dizendo porque não se deve poluir o rio.

Junte as sílabas para formar palavras:



A concepção de linguagem dessa obra é interessante, pois até pequenos textos são coerentes e dentro da realidade indígena. Há pequenos textos que correspondem à realidade vivida no Xingu, falando por exemplo da vinda de um avião da Funai, para buscar pacientes para tratamento na cidade. Além das palavras geradoras, alguns textos mostram conscientização sobre problemas do entorno, por exemplo, em que a poluição do agrotóxico de fazendas próximas há muito prejudica a vida das populações.

Esta cartilha foi desenvolvida de maneira coletiva em um curso de magistério intercultural, caracterizando-se como um material que representa avanços significativos na produção de materiais didáticos voltados para populações indígenas. Observam-se melhorias nos processos de elaboração de tais materiais, refletindo um progresso nesta modalidade educacional. Essa tendência, iniciada na década de 1990, é convergente, por exemplo, com os estudos de Maher (1994), que, ao contribuir na elaboração de materiais em um curso de formação de professores, aborda a criticidade e as diferenças de estilos interacionais em contexto intercultural, considerando as vivências comunicativas dos próprios professores e relações de poder que elas possam acarretar. Esses materiais buscam promover o desenvolvimento da competência comunicativa na L2 em uma linguagem contextualizada, muito além de sílabas e frases soltas (Maher, 1994).

Tais iniciativas apontam para uma direção importante no desenvolvimento de novos materiais didáticos indígenas e, acreditamos, estiveram na base de muitas propostas feitas pelos próprios professores indígenas, em suas comunidades, ao longo de mais de vinte anos. Infelizmente, o acesso aos materiais produzidos por tais professores é restrito, mais ainda que os materiais a que tivemos acesso e que aqui analisamos, uma vez que, em sua grande maioria, não foram publicados, por uma série de fatores. Entre tais fatores, podemos mencionar o financeiro, pois uma publicação de material didático tem sempre alto custo.

Conclusão

Sabemos da existência de variedade de livros de alfabetização voltados para comunidades indígenas, cujo acesso é restrito, por vários motivos, entre eles: seu suporte papel e sua ainda não digitalização; seu arquivamento em instituições que não contam com estrutura para seu tratamento digital e disponibilização; seu esquecimento, enfim, em algum arquivo desconhecido do público. Diante desse pouco acesso, a qualidade deles é pouco conhecida, pouco analisada.

Este estudo preliminar mostrou que a cartilha do Amapá, *Português Básico para as Escolas Indígenas*, mostrou-se com aspecto de lista de palavras descontextualizadas e foco no “ouvir e repetir”. Também mostrou que a concepção de linguagem dessa cartilha provavelmente é a de língua portuguesa como forma de representação.

Já a *Cartilha de Alfabetização Guarani* tem alguns méritos, como trazer palavras geradoras e considerar a heterogeneidade da sala de aula indígena. Mas se mostrou um material incompleto e com textos incoerentes. Provavelmente, outros materiais, ainda por nós não conhecidos, tenham essas características e, longe de execrar sua proposta, pensamos que podem ser um ponto de partida, mesmo porque a comunidade que os utiliza os tem como uma referência, em termos de material didático. Esse aspecto não deveria ser esquecido, ao se pensarem em novas propostas.

O material *Aprendendo Português nas escolas do Xingu*, de Troncarelli *et al.* mostrou-se adequado para a promoção da alfabetização na região do Xingu quando comparado a outros livros, por exemplo, os materiais didáticos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, os quais não são voltados à realidade xinguana. Das três obras analisadas, essa nos parece a única a contemplar a concepção de linguagem como interação, pois, pela sua contextualização na realidade vivida no Xingu, prevê possíveis diálogos, interações com não-indígenas (em situação de auxílio médico, de comércio, de luta pelo território, etc.) e com indígenas de outras etnias, que utilizam o português como língua franca.

Nesse sentido, a cartilha de Troncarelli *et al.* (2004), com sua primeira edição datada de 1990, tem se mostrado um material promissor para consolidar a alfabetização de povos indígenas xinguanos (e talvez para povos de outras regiões próximas), pois tal cartilha, além de ter o mérito de aplicar as palavras geradoras, postuladas por Paulo Freire, apresenta textos pequenos e coerentes e foi elaborada com a contribuição das próprias etnias. Troncarelli (2021), ao relatar sua experiência de alfabetização no livro *Urucum, pedra brilhante*, afirma que as cartilhas anteriores apresentavam personagens como palhaços, mágicos e alimentos industrializados, totalmente descontextualizados, sem referências à realidade xinguana.

Atualmente, o dilema das comunidades não é tanto a falta de professores, mas sim a qualidade dos materiais já existentes para as séries iniciais e a falta de materiais para o ensino fundamental II e médio. Uma vez que nem sempre as escolas são diferenciadas, algumas podem apresentar cartilhas ultrapassadas, que não promovem uma interação, ou mesmo a escola indígena pode receber exclusivamente material não indígena.

Entre os diversos livros de língua portuguesa disponíveis para o Xingu, é possível destacar a relevância dos propostos por Troncarelli *et al.* (2004), que apresentam abordagens eficazes até hoje. Os resultados da pesquisa apontam que essa abordagem pode ser um caminho promissor para a alfabetização e o letramento, incentivando a produção de novos livros didáticos de língua portuguesa para as séries do ensino fundamental II e médio. Dessa forma, é importante valorizar e investir em materiais de qualidade que promovam o desenvolvimento da educação na região do Xingu e em todo país. É imprescindível que se exija um material de qualidade e com boa concepção de linguagem a ser utilizado na

alfabetização indígena em português segunda língua e isso vai além do estabelecimento de políticas linguísticas, de metas para o desenvolvimento de projetos de publicação. Acreditamos que experiências anteriores devam trazer contribuições, devam inspirar e mesmo renovar as práticas e concepções pedagógicas e linguísticas, presentes em toda proposta de livro, de material e de suas aplicações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BRASIL. Portaria n. 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. seção 1, n. 212, p. 44, 30/10/2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmera de Educação Básica. *Resolução n. 3/MEC/CEB*: fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, 7/4/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999>. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília/DF: MEC, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, ano 124, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Art. 231. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 set 2023.

- CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando sonhos. A educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.
- FACHIN, O. *Fundamentos da Metodologia Científica: noções básicas em pesquisa científica*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes e Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 [1967].
- GOODMAN, K. S. *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann, 1986.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.
- MAHER, T. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. *Em Aberto*, v. 14, n. 63, 1994. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2284/2023>. Acesso em: 28 set 2023.
- MARTINEZ, N. D.; LADEIRA, M. I. *Alfabetização Português/Guarani*. São Paulo, 1977. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/cartilha%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20guarani.pdf>. Acesso em: 28 set 2023.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Edição da Autora, 1997.
- NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA/GEA/SEED. *Português básico para escolas indígenas*. Amapá, [s.d.] Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/portugu%C3%AAs%20b%C3%A1sico%20para%20as%20escolas%20ind%C3%ADgenas.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. 4. ed. Porto alegre: Artmed, 1989.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2009.

TRONCARELLI, M. C. *Urucum, pedra brilhante: onze anos de formação de professores indígenas do Território Indígena do Xingu 1994-2005* [e-book]. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/urucum-pedra-brilhante-projeto-yrykum-itaenyfuk-onze-anos-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 set. 2023.

TRONCARELLI, M. C.; YAMANAKA, N.H., WÜRKER, E.; KAHN, M.; GAUDITANO, C. (org.). *Aprendendo português nas escolas indígenas do Xingu – Parque Indígena do Xingu, Terra Indígena Panará, Terra Indígena Capoto/Jarina*. São Paulo: Imprensa Oficial, ATIX, ISA, 2004. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/0PL00004.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

TRONCARELLI, M. C.; LEITE, M. E.; YAMANAKA, N. H. (org.). *Livro de alfabetização do Parque Indígena do Xingu*. 1990. (Manuscrito)

O discurso da diversidade/universalidade em documentos de políticas públicas de educação: a língua de algodão

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v53i2.3679>

Luciana Nogueira¹

Juciele Pereira Dias²

Resumo

Neste trabalho, analisamos como o discurso da diversidade está presente em diferentes documentos brasileiros e internacionais que embasam políticas públicas de educação, centrando-nos, como material de análise, na Declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Objetivamos compreender como os efeitos de sentidos de documentos internacionais podem afetar as formas como a diversidade é definida nas políticas públicas de educação nacional, sobrepondo-se ao regional/local e problematizamos as contradições que constituem o modo de funcionamento da língua de algodão, enquanto uma língua de efeito de poder consensual, própria de organismos internacionais.

Palavras-chave: discurso; diversidade; políticas públicas de educação; língua de algodão.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; lulunog@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-4470-5005>

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; jucieledias@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5242-0371>

The discourse of diversity/universality in documents of public education policies: the cotton language

Abstract

In this work, we analyze how the discourse of diversity is present in different Brazilian and international documents that support public education policies, focusing our analysis on the Declaration of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Our objective is to understand how the effects of meaning from international documents can impact the ways in which diversity is defined in national education policies, often overlapping with regional and local contexts. Furthermore, we problematize the contradictions that constitute the functioning of the "cotton language," which serves as a language of consensual power effects, typical of international organizations.

Keywords: discourse; diversity; public education policies; cotton language.

Considerações iniciais

Há um batimento entre diversidade e unidade, determinadas por efeitos de universalidade, que se repete fazendo-se sempre presente em documentos de políticas públicas educacionais. A diversidade por si só nunca comparece sozinha e compreendida a partir de uma "lógica do diverso", isto é, do diverso compreendido a partir de si mesmo, já que está sempre pautada pelo universal e que, em termos de formulação, aparece na linguagem geralmente como "para todos", "de todos", "toda pessoa" etc. Diferente da perspectiva daqueles sentidos outros que também escapam ao comum, ao normatizado como padrão, ao esperado como da ordem do desconhecido, cada vez mais o discurso da diversidade é apropriado em certa lógica de sentidos já legitimados em uma formação social capitalista neoliberal de modo a produzir uma ideia de totalidade, de universalidade. Todos sabem o que é diversidade, todos estão na diversidade: será? E o que escapa e como escapa(r) a esses efeitos universalizantes dos sentidos?

Este funcionamento discursivo nos instigou a procurar observar um pouco mais como o discurso da diversidade se textualiza em diferentes documentos brasileiros e internacionais que embasam políticas públicas de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que leva em conta quanto marcos legais a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas alterações e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1998), sendo estes determinados por sentidos presentes em documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), por exemplo.

Com o objetivo de compreender como os efeitos de sentidos desses documentos internacionais podem afetar as formas como a diversidade é definida nas políticas públicas de educação nacional sobrepondo-se ao regional/local, nos propomos a analisar, neste trabalho, especificamente recortes (em correlação) da BNCC e da Unesco. Buscamos, assim, problematizar possíveis contradições entre o nacional e o internacional e o regional/local, levando em conta a singularidade dos processos de subjetivação frente à individua(liza)ção³ dos sujeitos a partir das organizações, instituições que os interpelam enquanto público-alvo.

A questão/reflexão que guiou as análises aqui apresentadas foi observar como a Unesco discursiviza a “educação para todos” determinando efeitos de unidade de que todos são iguais perante a lei, o Estado, por um lado e produzindo um conflito com os sentidos das diferenças entre estados-nação, entre etnias, entre singularidades, por outro lado, a partir do que não se fala quando se fala em diversidade.

Como demanda do material de análise, mobilizamos a noção de língua de algodão (cf. Huyghe (1991); Lecercle (2004); Perrot (2002)), uma língua que produz efeitos de poder, de consenso por excelência e que tem um funcionamento de modo paradoxal, ou seja, de maneira que ao mesmo tempo em que se tem um efeito de esvaziamento de sentidos, se tem uma saturação de sentidos, podendo ser compreendida como a língua que tem resposta para tudo porque ela não enuncia nada.

Por fim, propomos um espaço de reflexão, a partir deste trabalho, para investigarmos mais o funcionamento de uma (des)regulação de séries de repetições históricas que sustentam o imaginário de unidade Língua-Estado-Nação brasileira (Orlandi, 2007b), em que a própria palavra diversidade é projetada como unívoca no Aparelho Ideológico de Estado, a Escola. Com isso, buscamos compreender como a materialidade da língua (base desses processos de produção de sentidos) é afetada.

Retomadas e perspectivas: políticas públicas de educação e “diversidade”

Nesta seção, trazemos de forma breve alguns elementos/resultados de análises anteriores para melhor circunstanciar nossa discussão junto aos leitores.

Inicialmente, retomamos um artigo em que a questão da diversidade foi analisada na BNCC, considerando o momento de sua institucionalização enquanto política pública. No

3 Neste estudo, mobilizamos a noção “individua(liza)ção” conforme trabalhos de Eni Orlandi (2002, p. 71) em sua leitura de Michel Foucault. Ver: ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

momento da escrita do artigo, em 2017, ainda não estava contemplado o ensino médio na BNCC, que veio a compor o documento na versão publicada em 2018. Em Nogueira e Dias (2018) analisamos o processo de produção de sentidos de “competência” e “habilidades” no texto da BNCC, buscando descrever e interpretar os modos de individua(liza)ção do sujeito, na/pela língua, levando-se em conta o político, em uma formação social neoliberal significada na discursividade do *mercado-lógico*. Ao lado dos efeitos de sentidos de “competência”, a questão do comum (unidade) e do diverso (diversidade) é o que norteou essas análises.

É importante salientar que, nas políticas públicas, de um modo geral, há sempre tentativas de recobrimento de sentidos, de se abravar o “todo” da sociedade, produzindo efeitos de unidade e de totalidade, como dissemos acima. Isso aparece muito em formulações do tipo: “x para todos”, “x de todos”, “x do povo todo”, x de/para todos os povos” etc. Mas, como se sabe, é impossível legislar sobre todas as práticas, pois há necessariamente um resto não significado, já que o real circunscreve a impossibilidade de tudo dizer no campo da linguagem (Mariani; Dias, 2018). Não se pode nunca dizer tudo. “O dizer é da ordem do não-todo” (Lacan, 1985).

Pudemos observar que vai se produzindo uma tentativa de homogeneização das diferenças, da própria diversidade (diverso) que é justificada como uma via para a construção da equidade/igualdade (unidade) denominada de “comum” na BNCC. Nós procuramos questionar como são definidos os conhecimentos essenciais, aquilo que é comum e que deve ser ensinado, portanto, em “todas” as escolas, para “todos” os alunos. Então, alguns sentidos de diversidade ficam recobertos pelo efeito de homogeneização e que, como dissemos, seguem uma demanda/comanda neoliberal de responsabilizar individualmente os sujeitos.

Se “todos são diversos” e o que é “diverso” está “a serviço da” “base-comum”, então teríamos que “todos estão a serviço da base-comum”, de modo que a “diversidade” do “diverso” fica recoberta pelo que é da ordem do “comum”, da competência em relação ao que se tem denominado “igualdade” (Nogueira; Dias, 2018, p. 40).

Portanto, esse jogo entre o comum e o diverso na BNCC é um jogo político de palavras, um jogo cíclico, de maneira que o que é posto como “comum” não é definido à serviço do que é “comum” na diversidade brasileira. Esse “comum” é posto como aprendizagem ou competência, aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada. Em que medida esse “comum” é determinado pelo “internacional”?

Em outro trabalho, podemos observar que há uma relação disso que é dito como comum implicando numa padronização do trabalho docente, por exemplo, que passa a ter cada vez menos autonomia. No entanto, esse movimento vem junto a um discurso de diversidade, dos “multi”, ou seja, faz funcionar a contradição no sentido de que:

[contradição:] para abrigar o diverso, a pluralidade no ensino, seja “preciso” investir na padronização dos “conhecimentos”, tenha de se ensinar de um modo e não de outro, desautorizando o próprio lugar de autoria do professor, como parte ainda de movimento de incluir para excluir, de diversificar mas não necessariamente para democratizar, pensando-se em cada vez mais espaços específicos para a pluralidade, mas não para todos (Dias; Souza; Nogueira, 2022, p. 205).

Vale dizer que esses documentos norteadores das políticas públicas de educação acabam tendo como efeito uma imposição cotidiana no espaço escolar de uma saturação de resoluções administrativas sobre como deve ser o ensino-aprendizado, nos limites das demandas/comandas neoliberais que, por sua vez, tamponam a falta de garantias dos direitos que são tão enunciados e dados como já sabidos: a diversidade, a equidade, a vida etc.

Os documentos oficiais de base

Para tratar dos documentos que constituem a discursividade da BNCC, nós apresentamos o esquema abaixo, em que os três primeiros (nacionais) são retomados na sustentação do que seriam os princípios da proposição dessa política pública para uma base nacional, e os três seguintes (internacionais) (sobre)determinando os nacionais:



Busca descrever como são colocados os sentidos dos marcos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais “funcionam” discursivamente como bases/marcos legais dos documentos nacionais: Carta Magna, LDB e PCNs; todavia o atravessamento dos discursos dos documentos internacionais é determinante/dominante nesta correlação. Trata-se de uma textualidade complexa que se sustenta em um efeito imaginário de unidade de um documento oficial (texto) da educação básica. Isto se dá margeado por uma série de documentos (textos) correlacionados anteriores à sua publicação e nela referenciados, e também de documentos (textos) posteriores que a referenciam tendo em vista as condições de possibilidade de sua implementação (Base Nacional Formação Inicial, Base Nacional Formação Continuada etc.). Trata-se de correlações (im)postas como evidências (as coisas já sabidas). E isso fica inscrito no efeito de autoria no documento da BNCC.

Nesses trabalhos citados podemos notar a potencialidade dos sentidos de “diversidade” – (im)posta sempre em relação aos sentidos de “comum” – a partir de especificidades culturais, linguísticas, econômicas, étnicas, regionais etc. Há um destaque tanto para a produção do conhecimento produzido sobre a “diversidade” no Brasil, como para a dispersão de sentidos em circulação, o político, a divisão de sentidos (deslocamentos, rupturas, inversões, em determinadas direções) das palavras “comum”, “diverso”, “todos”, “cidadão”, “igualdade”, “equidade” na BNCC. É nesse sentido que estamos apontando para o jogo discursivo neoliberal de regulação/desregulação de séries de repetições históricas que se inscrevem na relação constitutiva Língua-Estado-Nação brasileira, de modo que temos um efeito imaginário da presença do “diverso”/“diversidade” na textualidade dos documentos oficiais da Educação.

A universalização da reivindicação da diferença

Começamos esta seção com a citação de Pfeiffer (2010, p. 96), a seguir, que explicita muito bem o direcionamento da discussão que propomos:

É interessante notar esse vai-e-vem entre o comum e o múltiplo que deve ter adaptações, todas relativas ao comum. Parece que o sentido vai escapando e é preciso sempre realocá-lo em seu devido lugar. Ou seja, não é possível mais falar, do lugar do Estado, que não seja do lugar do múltiplo. Mas toda vez que o múltiplo comparece, vem junto a necessidade de adaptação. Ou seja, o múltiplo não pode ser considerado nele mesmo, mas sempre na referência a uma unidade absolutamente estabilizada e coesa. Esse “a mais”, esse diferente, esse acréscimo atrapalha a coesãoposta.

Apresentamos, a seguir, mais um recorte de análise com o qual trabalhamos em outro momento e que nos ajuda a encaminhar essa discussão sobre a relação nacional/internacional e as sobreposições que aí figuram na constituição desses documentos de políticas públicas.

A seguir, temos as sequências discursivas analisadas (Dias; Nogueira, 2021a), para visualizarmos o movimento dos recortes em análise, apresentando um movimento que passa de recortes da Primeira Constituição Federal – 1824 (SD1), Constituição Federal atual – 1988 (SD2; SD3; SD1.1 – efeito de apagamento de cidadãos), Lei Brasileira de Inclusão (SD4; SD5), BNCC (SD6; SD 7), Propaganda do Ministério da Educação em 2018: #EducaçãoéBase (SD4.1; SD4.2 – processos de redução):

Figura 1. Repetição histórica e derivas de sentidos

- (SD1) “**todos os cidadãos**”
- (SD2) “**A Educação, direito de todos**”
- (SD3) “**Declaração da Educação para Todos**”
- (SD1.1) “**Todos**”
- (SD4) “**inclusão social e cidadania**”
- (SD5) “**participação plena e efetiva na sociedade em Igualdade de condições com as demais pessoas**”
- (SD6) “**todos são diversos**”
- (SD7) “**todos têm direitos**”
- (SD4.1) “**e**”
- (SD4.2) “**cidadania?**”

Fonte: Dias; Nogueira (2021a, p. 245)

Como dissemos, no jogo discursivo de palavras, que se inscrevem na história para significar, há um batimento entre a presença e a ausência do “diverso” no “todos”, em que esse todos é da ordem do impossível de nomear em sua diversidade, impossível de abarcar, de maneira que, por vezes, partes são incluídas, nomeadas, não sendo o todo, mas produzindo um efeito de totalidade.

Pensando em como a materialidade da língua é afetada pela historicidade, nós apontamos para o fato de que isso fica marcado no próprio nome do documento da BNCC. Trata-se de uma “base comum”, de maneira que a “formação básica comum” passa a ser compreendida como “base comum” na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. Identificamos aí um deslizamento metafórico: em que do núcleo “formação” o determinante/qualificativo “básica” é deslocado para a posição de determinado/núcleo “base”. “Então, o substantivo determinado anteriormente, que significa processo [“formação”], desaparece e ressignifica o que é determinado como comum, passando-se de uma formação a uma forma, de um processo em aberto a um produto padronizado [“BNCC”]” (Dias; Nogueira; Fonseca, 2023, p. 87).

Nesta passagem podemos dizer que há também o funcionamento da língua de algodão, tal como temos a compreendido a partir de Huyghe (1991). Trataremos desse tema adiante, mas por ora apresentamos uma breve definição da língua de algodão, em francês “langue de coton”, abreviada como LDC pelo autor. Vejamos:

Definimos a língua de algodão acima como automática, irrefutável e eficaz. Além disso, é necessária uma certa arte de dissimulação. Porque o que caracteriza a língua de algodão é menos o que ela diz (demais) do que o que faz esquecer (todo o resto) (Huyghe, 1991, p. 21, tradução nossa)⁴.

4 No original: “Nous avons défini plus haut la LDC comme automatique, irréfutable et efficace. Il y

O autor coloca que a verdadeira língua de algodão nunca se deixa conhecer pelo que de fato é, de modo que nos habituamos a ela a ponto de não percebermos seus artifícios, sobretudo porque imita a sinceridade, o frescor, o inédito. Na língua de algodão ficam elididos o quê e o porquê, já que seu funcionamento implica o efeito de afirmar que as coisas são o que são, são como são e geralmente são relacionadas em categorias abrangentes (Huyghe, 1991).

Educação e (mercado de) trabalho

Embora não seja o foco deste artigo a discussão da relação educação e trabalho, pontuamos pelo menos que: na BNCC, há um deslizamento de uma “base comum”, que integra “projeto de vida” e “mercado de trabalho” de modo a atender as demandas/comandas do “mercado de trabalho”.

Trata-se de mais um gesto de interpretação produzido dentre outros trabalhos do campo da Análise de Discurso com a finalidade de compreender como uma formação discursiva do empreendedorismo tem se colocado como dominante nas políticas públicas de educação, (dis)simulando saberes produzidos em campos de conhecimento institucionais, legitimados (Dias; Nogueira; Fonseca, 2023, p. 95).

Como estamos procurando observar o modo como os documentos internacionais impactam os nacionais, em termos de políticas públicas, é preciso dizer sobre como a OIT (Organização Internacional do Trabalho) é sempre mencionada nos documentos de base, como parâmetro e fundamento para questões da educação. Vale lembrar que a questão do empreendedorismo, que vem sempre junto da defesa/imposição psicológica da resiliência, tem sido central nos debates econômicos e administrativos, nas políticas educacionais, cumprindo um papel de adaptação dos sujeitos às incertezas do mercado de trabalho. Por isso mesmo, esse par educação e trabalho pode ser pensado, parafraticamente, como educação e emprego, derivando para educação e desemprego.

A (sobre)determinação do internacional ao nacional

Voltando-nos ao nosso objetivo que é compreender como os efeitos de sentidos desses documentos internacionais afetam as formas como a diversidade é definida nas políticas públicas de educação nacional sobrepondo-se ao regional/local, apresentamos análises iniciais de recortes da BNCC para correlacionar aos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Assim, nos perguntamos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco) discursiviza a “educação

a faut, de surcroît, un certain art de la dissimulation. Car ce qui caractérise la LDC, c'est moins ce qu'elle dit (trop) que ce qu'elle fait oublier (tout le reste)".

para todos" determinando efeitos de unidade de que todos são iguais perante a lei, o Estado, produzindo um conflito com os sentidos das diferenças entre estados-nação, entre etnias, entre singularidades?

Considerando que há um amplo debate, principalmente na academia, sobre a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e que isso vem junto a um discurso que se coloca como "modernizador", já de partida concordamos com a seguinte constatação:

Esse discurso [internacional/modernizador] é focado na adequação da escola às exigências neoliberais de diminuição da responsabilidade estatal para com os direitos sociais e trabalhistas, na naturalização do capitalismo como forma de organização da vida social e na interpretação das desigualdades sociais e do desemprego como problemas individuais de talento ou má gestão dos recursos privados ou públicos (Melo; Santos, 2023, no prelo).

Os autores se referem a esse discurso do internacional sobrepondo o nacional no trabalho em que discutem a hegemonia do discurso de resiliência e empreendedorismo na política educacional brasileira contemporânea. Eles partem de recortes do texto da BNCC para problematizar sentidos que naturalizam a construção dos projetos de vida das juventudes brasileiras.

"Educação para Todos": os recortes e algumas análises

Vejamos a seguir o primeiro recorte, que é o título da Declaração. Vale dizer que estamos tomando como referência a versão em português publicada pela UNESCO Brasília em 1998.

(R1) **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

(UNESCO, 1998, p. 2)

Inicialmente, chamamos a atenção para o título e subtítulo que aparecem no documento na forma como reproduzimos aqui, como uma justaposição de dois enunciados. Há uma grande repetição dessa formulação: "satisfazer as" / "satisfação das" / ... "necessidades básicas da aprendizagem". A repetição exaustiva, própria da língua de algodão, é uma marca material da língua nessa textualidade. Vale dizer que "satisfação" é a tradução ao português. Em inglês, o subtítulo ficou: "Meeting basic learning needs". Em francês foi

traduzido como “*Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base: documents de travail*”. E em espanhol: “*Marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*”.

Do preâmbulo da Declaração nós estabelecemos o recorte 2 a seguir:

(R2) **Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”.** No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p. 2).

Numa relação com as SDs apresentadas anteriormente, como retomada de outra análise, podemos estabelecer a relação parafrástica e a deriva de “todos os cidadãos” para “toda pessoa”.

(R.2.2) **“toda pessoa” tem direito à educação”**

Então, considerando a (des)regulação de séries de repetições históricas que mencionamos anteriormente, temos agora a palavra “pessoa” compondo essa série: “todos os cidadãos” / “todos” / “toda pessoa”. Essa análise em correlação desses documentos é possível porque se sustenta no princípio de que todo discurso se relaciona com outros e nunca começa nele mesmo. “Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele. E, quando lemos, já nos comprometemos com estes sentidos que já estão significando naqueles a que estamos tendo acesso” (Orlandi, 2007a, p. 304). Que relação teria o

sintagma “toda pessoa” com “diversidade”? Trata-se de toda e qualquer pessoa e isso seria o mesmo que dizer “todas as pessoas”?

Na BNCC, em seus marcos legais, há uma retomada da Constituição Federal (Artigo 205), no sentido de que esta deve visar “ao pleno desenvolvimento da **pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)” (Brasil, 2018, p. 10, grifo próprio). Entretanto, na própria textualidade da BNCC é inscrito um deslocamento de sentidos para a noção de competência da BNCC mobilizada na direção de “resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Em outro momento, Dias; Nogueira (2021b) buscamos compreender os efeitos de sentido da categoria (ou seria produto?) “mundo do trabalho” na BNCC e suas determinações pelo *mercado-lógico*, mas neste momento enfatizamos como há um apagamento da materialidade linguística “pessoa” da Carta Magna para a BNCC e são colocadas em evidência categorias inscritas/dissimuladas na formação capitalista neoliberal, tais como: vida cotidiana, mundo do trabalho, projeto de vida etc.

Vejamos mais um recorte estabelecido por nós, ainda do Preâmbulo da Declaração:

(R3) Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de **educação básica para todos** – pela primeira vez na história – **seja uma meta viável** (UNESCO, 1998, p. 2, grifo próprio).

Já de saída é colocado o fato de que a educação para todos é da ordem do possível, uma meta viável que marca a história, que seria a primeira vez que isso foi considerado viável, possível. O impossível que não é dito aí fica circunscrito nas formulações vagas (novas forças), generalistas (experiência de reformas, inovações, pesquisas) e sem referentes mais específicos (inúmeros países? quais?).

Lecercle (2004), em retomada à descrição linguística que Perrot (2002) faz da língua de algodão, aponta que a língua do consenso não é transparente. Ela tem uma materialidade e uma especificidade. Pensando nas características semânticas, elas concernem à construção do consenso segundo o princípio: “nenhum sentido, nenhuma vagueza” (*nul sens, nulle vague*). Daí a sensação de perda de sentido e a prevalência de bons sentimentos, segundo o autor, pois, quem, de fato, iria encontrar a falha com a perspectiva de um “mundo melhor para todos”? Quem poderia, seriamente, declarar oposição aos direitos humanos, à paz ou elogiar a pobreza? Essas perguntas são colocadas por Lecercle (2004, p. 201) como algo óbvio, mas muito geral: o léxico do consenso apaga, ou seja, ignora deliberadamente os problemas econômicos, sociais e políticos, ao mesmo tempo que promete resolvê-los. Sobre a própria forma da linguagem do consenso, o autor aponta que a ideologia do consenso é também veiculada por marcadores gramaticais: o primeiro

é o apagamento (*l'effacement*); o segundo é o pressuposto (*presupposé*); o terceiro é a tautologia (*tautologie*); o quarto é a metáfora (*metaphore*); o quinto é a vagueza (*le vague*).

Pensando-se a relação de (sobre)determinação internacional/nacional, passamos ao recorte 4, a seguir, que foi retirado do item “Educação para Todos: objetivos”.

(R4) 1. **Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.** Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

[...]

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade (UNESCO, 1998, p. 3, grifo próprio).

“Cada pessoa” é especificada como criança, jovem ou adulto, compondo o público-alvo da Declaração, enquanto categorias de sujeitos que têm relação com a Educação, ou seja, categorias estas previstas para formação/capacitação em documentos oficiais da Educação. Procura-se definir as necessidades básicas como: “instrumentos essenciais de aprendizagem”, “Conteúdos básicos da aprendizagem”. Nos perguntamos, então, em que medida nós teríamos aqui a base para o que é definido na BNCC como “conhecimento utilitário”? por meio de competências e habilidades? Quais seriam os valores culturais e morais comuns? Universais?

O próximo recorte (5) foi retirado do item “Educação para Todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado. Artigo 2 – Expandir o enfoque”.

(R5) 2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- **universalizar** o acesso à educação e promover a equidade;
- **concentrar** a atenção na aprendizagem;
- **ampliar** os meios e o raio de ação da educação básica;
- **propiciar** um ambiente adequado à aprendizagem;
- **fortalecer** alianças.

(UNESCO, 1998, p. 4, grifo próprio)

Como se pode notar, temos uma lista do que seriam os enfoques abrangentes, com verbos no infinitivo (universalizar, concentrar, ampliar, propiciar, fortalecer) sem explicitar quem faz o quê, quem é quem, típico desse tipo de documento, de textualidade, enfim, o funcionamento da língua de algodão, lembrando que o que a caracteriza é menos o que ela diz (demais) do que o que faz esquecer (todo o resto) (cf. Huyghe, 1991). O que ocorre aqui é um amalgamado de injunções a uma política universalizante que se utiliza de expressões vagas e até improváveis(?) sobre elementos que estão efetivamente ausentes das realidades mundiais. Esse efeito de dizer tudo e nada ao mesmo tempo caracteriza a língua de algodão. Ou seja, há uma saturação dos sentidos que é concomitante a um esvaziamento dos sentidos.

O recorte seguinte foi retirado do “Artigo 10: fortalecer a solidariedade internacional”.

(R6) **1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas.** Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes (UNESCO, 1998, p. 7).

Para fechar o conjunto de recortes que colocamos em cena, voltamos ao jogo entre o comum e o universal com o qual introduzimos este breve artigo. Neste caso coloca-se a responsabilidade como o que é comum, igual? para todos os povos. Não se diz “todos os cidadãos” ou simplesmente “todos” com um efeito de apagamento. Também não se diz “todos os países”. Se diz “povos”. O que com isso fica posto? Ou trata-se de uma formulação dita na ordem de que todos sabem e não é necessário especificar, ou seja, é para assim funcionar: pode ser tudo-nada.

A língua de algodão

Em nossas análises mobilizamos a noção de língua de algodão (cf. Huyghe (1991) e Lecercle (2004)), uma língua com efeito de poder, consensual por exceléncia e que funciona de modo paradoxal, já que ao mesmo tempo em que se tem um efeito de esvaziamento de sentidos, se tem uma saturação de sentidos, podendo ser compreendida como a língua que tem resposta para tudo porque ela não enuncia nada. Uma língua mundial, de organismos/instituições mundiais e, parece que, própria de uma formação discursiva neoliberal.

Em nossos estudos, temos trabalhado com as elaborações de Perrot (2002), que formula de modo muito sagaz o funcionamento dessa língua de algodão. Consideramos o trabalho em específico em que ela analisa uma brochura da ONU: *Um mundo melhor para todos*. Seu texto é intitulado “*Mondialiser le non-sens*”. Para ela:

Falar sobre a “língua de madeira das organizações internacionais” agora se tornou um pleonasmo. É sempre o outro que fala em jargão, daí o perigo para o leitor crítico de se iludir pensando que tem uma linguagem semelhante à fala verdadeira. Usada em um movimento de depressão ou conivência com um interlocutor que também percebe a futilidade dos discursos incriminados, a expressão “língua de madeira das organizações internacionais” passou a evocar um tédio sideral aliado a uma perigosa incapacidade. A linguagem das organizações internacionais, quando se dirige a todos, é antes relacionar-se com a língua de algodão, tendo este já tomado – também – o cuidado “de denunciar a língua de madeira, seu longínquo ancestral” [Huyghe, 1991, pág. 22] (Perrot, 2002, p. 206, tradução própria)⁵.

A autora lança, para começar, algumas questões: quem criticaria a perspectiva de um mundo melhor para todos? Quem poderia discordar de tal projeto, que se apresenta como um *desejo*, uma *promessa* e um *objetivo*? No lastro de suas questões e apontamentos, nós perguntamos: quem criticaria a perspectiva de uma educação para todos? Na Declaração Educação para Todos, da Unesco, traduzida em diversas línguas, nós temos também essa tríplice aliança que se apresenta como um *desejo*, uma *promessa* e um *objetivo*. E em

5 No original: “Parler de la « langue de bois des organisations internationales » est à l’heure actuelle devenu un pléonasme. C’est toujours l’autre qui parle en langue de bois, d’où le danger pour le lecteur critique de s’illusionner lui-même en pensant détenir une langue s’apparentant au parler vrai. Utilisée dans un mouvement d’accablement ou de connivence avec un interlocuteur qui perçoit, lui aussi, l’inanité des discours incriminés, l’expression « langue de bois des organisations internationales » en est venue à évoquer un ennui sidéral doublé d’une dangereuse impuissance. Le parler des organisations internationales, lorsqu’il s’adresse à tous, est bien plutôt à rapporter à la langue de coton, celle-ci ayant déjà pris – elle aussi – le soin « de dénoncer la langue de bois, son lointain ancêtre » [Huyghe, 1991, p. 22].”

sua análise, Perrot mostra como as – assim consideradas – três grandes forças na luta contra a pobreza estão presentes desde o início: a promessa, o desafio e a mobilização, colocando o texto em movimento de alguma forma.

Portanto, retomando o enunciado, agora fragmentado no sintagma: "Educação para Todos!", quais os efeitos de sentido de "todos"? No senso comum é como se fossem (todos) iguais em condições de acesso à educação. Inclusive, causa dúvida o plural "todos". Por que não dizer Educação para os diferentes se todos são "diversos"? Que imaginário sustenta o pré-construído de que todos são iguais e não o de que todos são diversos, diferentes?

Perrot (2002, p. 211, tradução própria⁶), analisando o discurso de luta contra a pobreza, afirma que "A pobreza existe, devemos lutar contra ela; com o auxílio dessa formulação, a solução se impõe dissimulando que está no próprio combate à pobreza. Assim, prejulgamos a solução formulando-a nos mesmos termos do problema, o que permite ignorar o resto".

Nesse sentido, podemos dizer, parafraseando sua análise, que a falta de/da "Educação" existe, o analfabetismo existe... devemos lutar contra ela (a falta). Em que medida a própria existência da Declaração se coloca como o próprio enfrentamento à falta de/da Educação?

Outra questão que nos toma é: quem é o autor da Declaração? Como podemos compreender esse processo de interlocução instaurado com esse documento internacional? Vejamos, mais uma vez, à luz da reflexão de Perrot e Huyghe (2002, p. 211, tradução própria⁷): "Além disso, o único "sujeito" aqui convocado (a comunidade internacional) não é realmente um e não pode, portanto, constituir a exceção que confirma a regra da língua de algodão segundo a qual são bons 'todos os processos que permitem evitar dizer quem faz o quê' [Huyghe, 1991, pág. 108]."

As "necessidades básicas de aprendizagem", expressão que é exaustivamente repetida no texto da Declaração Mundial de Educação para Todos junto ao comando (ou desejo

6 No original: "La pauvreté existe, nous devons lutter contre elle; à l'aide de cette formulation, on impose la solution en faisant comme si elle se trouvait dans la lutte même contre la pauvreté. On préjuge ainsi de la solution en la formulant dans les mêmes termes que le problème, ce qui permet de faire l'impasse sur le reste."

7 No original: "Par ailleurs, le seul « sujet » convoqué ici (la communauté internationale) n'en est pas vraiment un et ne peut en conséquence constituer l'exception qui confirme la règle de la langue de coton selon laquelle sont bons « tous les procédés qui permettent d'éviter de dire qui fait quoi » [Huyghe, 1991, p. 108]."

de) "satisfazê-las" é algo que fica sendo anunciado e enunciado o tempo todo, sem, no entanto, determinar quem faz o quê.

Em sua análise da brochura da ONU, Perrot diz que o texto alterna luz e desfoque. A clareza, a luz é o que parece óbvio e que é apresentado na forma de estatísticas, dados etc. Já a imprecisão decorre do vasto uso que se faz de "termos mal definidos", conforme Huyghe (1991). Há, por um lado, vagueza, equívoco e, por outro lado, os termos que são implicados nessa vagueza, nesse equívoco, costumam ser mobilizados sempre de forma combinada.

Nesse sentido, podemos retomar o recorte 5 para mostrar esses termos/denominações conforme as considerações acima. São significantes/denominações sem valor fático ou sem um conteúdo específico: "universalizar o acesso à educação e promover a equidade", "concentrar a atenção na aprendizagem", "ampliar os meios e o raio de ação da educação básica", "propiciar um ambiente adequado à aprendizagem", "fortalecer alianças". Uma das particularidades dessas palavras ou expressões que são geralmente vagamente definidas é justamente sua conotação positiva adquirida automaticamente, conforme aponta Perrot e podemos corroborar aqui com esses exemplos.

Considerações finais

A análise das políticas públicas de educação, por meio do estudo de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos da UNESCO, dá a ver a presença e, consequentemente, o funcionamento de uma língua de algodão que, embora, em seus efeitos, se apresente como uma promessa de igualdade que abarca o diverso/diversidade e o acesso universal à educação, esses termos/categorias carecem de definições claras e comprometidas. A repetição exaustiva de termos vagos como "necessidades básicas de aprendizagem" e "educação para todos" sugere um consenso global, mas, ao mesmo tempo, atestam a equivocidade no próprio modo de dizer as complexidades subjacentes à implementação eficaz/real dessas políticas.

É da linguagem que se trata. Essas "palavras ocas, fórmulas estereotipadas, o vocabulário pobre ou extremamente formatado do falar mundial minam a riqueza e a complexidade da realidade, cobrindo as questões com um véu de indiferença" (Perrot, 2002, p. 220, tradução própria⁸). Se em diversos momentos temos falado em fabricação do consenso, eis aí uma maneira forte de praticá-lo.

8 No original: "Les mots creux, les formules stéréotypées, le vocabulaire indigent ou formaté du parler mondial portent atteinte à la richesse et à la complexité du réel, drapent les problématiques dans un voile d'indifférence".

Essa língua de algodão, assim como a língua de madeira ou de vento tendem a apagar a materialidade da língua numa “falaciosa transparência da lógica e no arbitrário mistificado da ‘loucura’”, para concordar com Gadet e Pêcheux (2004) que, ao tratar do tema da língua de madeira e da língua de vento, concluem que “liberar o *nonsense* e suportar sua irrupção no pensamento, não é ceder a uma reivindicação em favor dos ‘direitos da poesia’, é responder a uma profunda necessidade política do movimento revolucionário e da reflexão marxista” (Gadet; Pêcheux, 2004, p. 117). Isso nos leva a compreender como as línguas naturais são capazes de política.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPERIO DO BRAZIL (de 25 de março de 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%20do%20Imp%C3%A9rio%20do,I%2C%20em%2025.03.1824. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018. Ministério da Educação. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 30 set. 2022.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. Os sentidos de diversidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua, educação e propaganda. In: SILVA, D. S. da.; SILVA, C. dos S. (org.). *Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo. Uma homenagem à professora Nadia Azevedo*. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a.

DIAS J. P.; NOGUEIRA, L. Gestos de Leitura da BNCC: língua(s), competência e mundo do trabalho no ensino fundamental. *In: FLORES, G. B. et al. (org.). Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia*, vol. 5. Campinas: Pontes, 2021b.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; SOUZA, T. C. C. Sentidos de línguas brasileiras na BNCC: tensões entre imaginários de unidade e de diversidade. *Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/49457>. Acesso em: 30 set. 2023.

DIAS, J. P.; SOUZA, T. C. C.; NOGUEIRA, L. As Línguas Brasileiras na BNCC: entre o real da história e a fabricação do consenso. *In: FRAGOSO, E. et al. (org.). Conhecimento, Ensino e Política de Línguas na Amazônia*. Campinas: Pontes, 2022.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; FONSECA, R. O. O Empreendedorismo na Textualidade da BNCC. *In: RODRIGUES, A. et al. (org.). Discursos em Análise do/no Presente*. Coleção PPLIN Presente, vol. 5. Curitiba: CRV, 2023.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

HUYGHE, F.-B. *La Langue de Coton*. Paris: Robert Laffont, 1991.

LACAN, J. *O Seminário 20 – mais, ainda (1972-73)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LECERCLE, J.-J. *Une Philosophie Marxiste du Langage*. Actuel Marx, Confrontation. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 2004.

MARIANI, B.; DIAS, J. P. A leitura na educação à distância: perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo. *In: SCHERER, A.; MEDEIROS, C. S. OLIVEIRA, S. (org.). Linguística de nosso tempo: teorias e práticas*. Santa Maria: Editora UFSM. 2018.

MELO, V.; SANTOS, L. A. dos. O (dis)curso de resiliência e empreendedorismo como tentativa de naturalização da ordem social vigente. *In: MAGALHÃES, B. et al. (org.). Discurso e Crise Societária: buscando sentidos para além do capital*. Campinas: Pontes, 2023. (no prelo).

NOGUEIRA, L.; DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Investigações*, v. 31, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ORLANDI, E. P. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a. p. 295-311.

ORLANDI, E. P. *Política linguística no Brasil*. Campinas: Editora Pontes, 2007b.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERROT, M.-D. Mondialiser le non-sens. Dans *Revue du MAUSS* 2002/2 (no 20), pages 204 à 221. Éditions *La Découverte*. Article disponible en ligne à l'adresse: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2002-2-page-204.htm>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, E. (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Versão em português publicada pela UNESCO Brasília em 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 30 set. 2023.