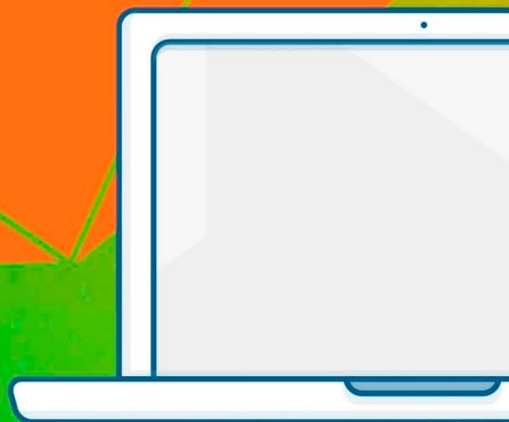


APARECIDA FEOLA SELLA  
RENAN PAULO BINI  
EVILIANE BERNARDI  
(ORGANIZADORES)

# ATIVIDADES DE EXTENSÃO NA MODALIDADE REMOTA E SÍNCRONA

ADAPTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



**Atividades de Extensão na  
modalidade remota e síncrona:  
adaptação de estratégias para o ensino  
de Língua Portuguesa**



**Aparecida Feola Sella  
Renan Paulo Bini  
Eviliane Bernardi  
(Organizadores)**

**Atividades de Extensão na  
modalidade remota e síncrona:  
adaptação de estratégias para o ensino  
de Língua Portuguesa**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Aparecida Feola Sella; Renan Paulo Bini; Eviliane Bernardi [Orgs.]**

**Atividades de Extensão na modalidade remota e síncrona: adaptação de estratégias para o ensino de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 168p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-597-4 [Impresso]**

**978-65-5869-682-7 [Digital]**

1. Projeto de extensão. 2. Adaptação de estratégias. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Modalidade remota. I. Título.

CDD – 410/370

---

**Criação da Arte da Capa:** Renan Paulo Bini

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## Sumário

- |   |            |
|---|------------|
| <b>1. Sobre o Projeto <i>Sintaxe do Português: do enunciado ao texto: entre plataformas, slides, vídeos e exemplificações</i></b> | <b>7</b>   |
| <i>Aparecida Feola Sella</i>  |            |
| <i>Eviliane Bernardi</i>  |            |
| <i>Renan Paulo Bini</i>   |            |
| <b>2. Um olhar sobre o projeto <i>Sintaxe do Português: do enunciado ao texto</i></b>   | <b>15</b>  |
| <i>Aparecida Feola Sella</i>  |            |
| <b>3. Retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação: um olhar para a primeira pessoa do plural</b>                | <b>33</b>  |
| <i>Renan Paulo Bini</i>   |            |
| <b>4. Processos de referenciação: reflexões sobre a construção dos sentidos do texto e a argumentação</b>                         | <b>63</b>  |
| <i>Eviliane Bernardi</i>  |            |
| <b>5. Modalidade e Modalização: estratégias argumentativas de construção textual</b>  | <b>91</b>  |
| <i>Rafaela Talita Eckstein</i>  |            |
| <i>Renan Paulo Bini</i>   |            |
| <b>6. Reflexões sobre atitude linguística de indígena bilíngue em relação ao português brasileiro</b>                             | <b>119</b> |
| <i>Sônia Cristina Poltronieri Mendonça</i>  |            |

<b>7. Análise da seção prática de leitura de poema do livro <i>Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa, do sexto ano</i></b>	<b>141</b>
<i>Dalila Silverio</i>	
<i>Valdeci Batista de Melo Oliveira</i>	
<b>8. Aulas síncronas e remotas: a importância do destaque no visual</b>	<b>161</b>
<i>Aparecida Feola Sella</i>	
<i>Eviliane Bernardi</i>	
<i>Renan Paulo Bini</i>	
<i>Sonia Cristina Poltronieri Mendonça</i>	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>167</b>

# 1

## **Sobre o projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto: entre plataformas, slides, vídeos e exemplificações***

Aparecida Feola Sella  
Eviliane Bernardi  
Renan Paulo Bini

A pandemia de Covid-19 trouxe novas demandas à Universidade, como a necessidade de adaptação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão à modalidade remota síncrona. O projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, coordenado pela professora Aparecida Feola Sella, foi idealizado com o intuito de atender a algumas dessas demandas, na área de Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

A realização do projeto contou com uma equipe composta por 8 integrantes, incluindo a coordenadora e 7 colaboradores. Além da equipe, 22 acadêmicos participaram do projeto como ouvintes, sendo três doutorandas, uma mestranda e 18 acadêmicos do curso de Letras. A escolha dos conteúdos seguiu a Ementa da disciplina *Sintaxe do Português II*, do curso de Graduação em Letras, que teve sua oferta na modalidade presencial interrompida devido à pandemia. Assim, por meio de conteúdos da disciplina, pôde-se explicitar conceitos teóricos e relacioná-los à aplicação ao ensino.

Por um lado, na Graduação em Letras, o projeto motivou não só o desenvolvimento de atividades de extensão durante o período de isolamento social, mas também a motivação para que colaboradores e cursistas refletissem sobre aspectos de descrição dos elementos sintático-semânticos em enunciados isolados e em textos. Por outro lado, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em



Letras, o projeto possibilitou, aos doutorandos envolvidos, o cumprimento das atividades relativas ao Estágio de Docência, o qual é obrigatório a todos os alunos do mestrado e do doutorado. Assim, entre acadêmicos da Graduação e da Pós-Graduação, 30 pessoas foram beneficiadas com o desenvolvimento do projeto.

Por meio das plataformas *Google Meet* e *Teams*, foram desenvolvidas atividades sobre o funcionamento dos elementos sintático-semânticos em tipos diferenciados de enunciados. Realizaram-se atividades teórico-práticas sobre aspectos de descrição dos elementos sintático-semânticos que compõem enunciados, tendo em vista trabalho voltado para acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras.

A plataforma *Google Meet* foi escolhida, inicialmente, por ser um serviço de comunicação gratuito, que permite videochamadas a partir do *login* dos participantes. Já a plataforma *Teams* decorreu de orientação geral da Unioeste. Assim, a equipe do projeto pôde controlar o acesso à participação, limitando-a aos acadêmicos da Graduação e da Pós-Graduação em Letras previamente inscritos, após divulgação via e-mail, e ainda lidou com diferentes possibilidades de agir no meio eletrônico. Outro fator que influenciou a escolha pelas plataformas foi que, além da realização de videochamadas, pode-se explorar recursos audiovisuais, como a apresentação simultânea de *slides*, textos em pdf., vídeos, entre outros materiais.

No primeiro momento, houve reunião com a coordenadora e os colaboradores do projeto. Foram discutidas as demandas que discentes do curso de Licenciatura em Letras da Unioeste possuem em relação aos pressupostos teóricos que subsidiam a análise dos elementos sintático-semânticos que compõem os enunciados e textos. Assim, definiu-se o objetivo do projeto: Promover discussão teórico-prática sobre aspectos de descrição dos elementos sintático-semânticos que compõem enunciados e textos. Esses encaminhamentos seguem basicamente o plano de aula da disciplina Sintaxe do Português II, ministrada no quarto ano do curso.

O desenvolvimento do projeto exigiu dos colaboradores novos desafios, desde a etapa de preparação à aplicação prática das atividades. Ainda durante a etapa de preparação, a coordenadora do projeto organizou reuniões remotas, por meio da plataforma *Google Meet*, e houve discussões sobre os conteúdos do Projeto. Durante essa etapa, a professora orientadora indicou leituras e o material foi devidamente fichado. As orientações também direcionaram encaminhamentos quanto à elaboração do material e das atividades aplicadas.

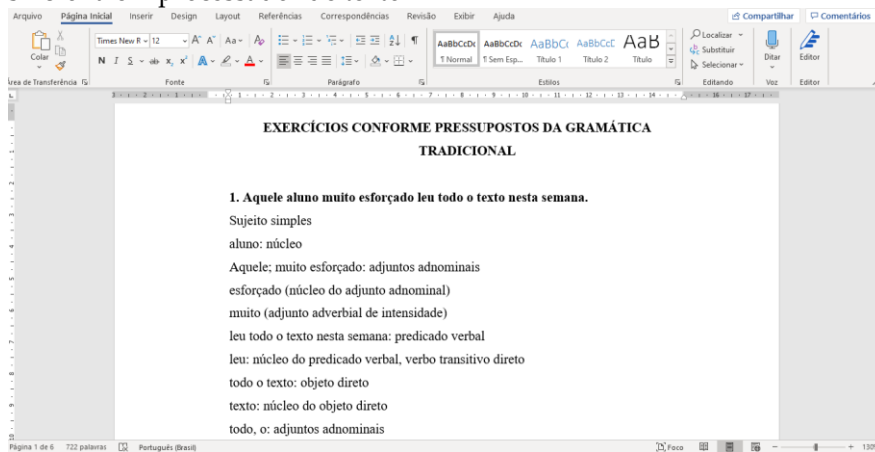
As exposições de referencial teórico foram seguidas de exercícios de identificação e de reflexão sobre as funções dos elementos que compõem tanto enunciados simulados quanto textos. Foram trabalhados gêneros acadêmicos que envolveram leitura prévia, reflexão, conhecimento linguístico, pragmático e discursivo. Assim, os cursistas puderam refletir sobre relações sintáticas e pragmáticas envolvidas na produção textual, considerando estratégias recorrentes de escrita.

Sobre os desafios durante o desenvolvimento do projeto, constatou-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas pela equipe foi a adaptação de metodologias de ensino para a modalidade remota, no processo de construção do conhecimento, que é resultado de uma atividade interativa.

Uma das dificuldades encontradas, em comparação à modalidade presencial, foi a falta do quadro de giz como um recurso que possibilita a mediação do professor de forma prática e imediata. Este recurso, apesar de simples, permite que o docente estruture e reestruture exemplos quantas vezes forem necessárias, conforme ocorre a interação com os alunos.

Uma solução encontrada para a condução dos estudos, semelhante ao recurso quadro, foi a utilização da função “apresentar tela inteira”, disponível no *Google Meet* e no *Teams*. A partir da função, a professora e os colaboradores puderam compartilhar a tela e, por meio do processador de texto *Word*, foi possível, em tempo real, conduzir as discussões e reflexões sobre análise sintática e fenômenos linguísticos à medida que os acadêmicos questionavam e manifestavam suas percepções.

**Figura 1** – Análise sintática realizada por meio da modalidade remota síncrona em processador de texto



Fonte: Equipe do *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*

A partir da ferramenta “apresentar tela inteira”, também foi possível a apresentação de outros formatos, como *slides* e textos em pdf. A escolha pelos diferentes suportes ocorreu a depender da especificidade de cada conteúdo, bem como das possibilidades de exemplificação.

Em relação à exploração do recurso, uma dificuldade constatada pela equipe, no início do projeto, foi que, durante a transmissão da tela, seja dos *slides*, seja do processador de textos, a pessoa responsável pela transmissão fica sem a visão da plataforma de transmissão e, conseqüentemente, dos demais participantes.

Uma solução encontrada pela equipe foi a utilização simultânea de dois equipamentos durante a apresentação. A partir do equipamento 1, por exemplo, pode-se apresentar em tela cheia os *slides*; e, a partir do equipamento 2 (que pode ser até um *smartphone* com o áudio e o vídeo desligados), o apresentador pode observar a tela da plataforma de videochamada, o que facilitou a interação entre os participantes.

Outro recurso explorado no *Google Meet* foi a função “apresentar uma guia do Chrome”. Por meio da função, foi possível a transmissão de conteúdos em formato de áudio e vídeo, como

vídeos publicados no YouTube, explorados em alguns encontros enquanto exemplos de textos multimodais que também evidenciam os fenômenos da língua analisados durante o projeto.

As primeiras atividades com a participação dos acadêmicos da Graduação em Letras, conduzidas pela Coordenadora, ocorreram em quatro encontros com duração de duas horas, e versaram sobre a estrutura da frase, enunciado e enunciação. Nessa etapa, a professora discutiu a noção de frase a partir dos pressupostos tradicionais, estruturalistas e interacionistas; realizou a análise de enunciados; e discutiu sobre a aplicação teórica ao ensino. Durante esses encontros, os doutorandos não só realizaram observações, mas também auxiliaram a coordenadora do projeto na interação remota com os acadêmicos.

O trabalho teve como foco a discussão entre os participantes e a professora sobre as diferentes perspectivas de estudo, a partir de diversos exemplos, com vistas a criar situações em que os estudantes necessitavam mobilizar conhecimentos para refletir sobre a análise sintática e os fenômenos linguísticos. A partir dessa experiência, a professora Aparecida Feola Sella desenvolveu o segundo capítulo desta obra, intitulado “Um olhar sobre o projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*”.

Depois, os doutorandos Renan Paulo Bini, Eviliane Bernardi e Rafaela Talita Eckstein desenvolveram atividades relacionadas aos conteúdos *Tópicos sobre argumentação; Referenciação; e Modalização*. Cada tópico também foi desenvolvido em quatro encontros com duração de duas horas, e os conteúdos foram trabalhados de modo a evidenciar para os acadêmicos da Graduação e da Pós-Graduação funções morfossintáticas, semânticas e pragmáticas desses dispositivos linguísticos. Os resultados dessas interações remotas mediadas pelos doutorandos também são descritos neste livro.

No terceiro capítulo, “Retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação: um olhar para a primeira pessoa do plural”, Renan Paulo Bini promoveu discussões teóricas sobre argumentação, retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação. O capítulo apresenta uma discussão sobre as

categorias retóricas *ethos*, *pathos* e *logos* e sobre o funcionamento dos dispositivos linguísticos que indicam argumentação, como a primeira pessoa do plural.

No quarto capítulo, “Processos de referenciação: reflexões sobre a construção dos sentidos do texto e a argumentação”, Eviliane Bernardi aborda os princípios que subjazem à referenciação enquanto atividade discursiva de construção e reconstrução de objetos de discurso. O capítulo apresenta discussões sobre as estratégias de referenciação e propõe a análise textual-discursiva do processo referencial em gêneros literários, a fim de observar as funções argumentativas do processo de referenciação e sua aplicação ao ensino.

No quinto capítulo, “Modalidade e Modalização: estratégias argumentativas de construção textual”, Rafaela Talita Eckstein e Renan Paulo Bini abordam a modalização em seus vieses deôntico e epistêmico, de modo que os alunos compreendessem que tais estratégias argumentativas permitem a um locutor, responsável pelo discurso, imprimir em um enunciado avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo de sua enunciação, reconhecendo, em meio a enunciados cotidianos, os posicionamentos de quem os enuncia, ainda que esta percepção não tenha sido planejada – ou tampouco “permitida” – pelo locutor.

Há que se ressaltar que, além dos temas selecionados especificamente para o projeto, também houve a realização de cursos e palestras. A professora coordenadora, por exemplo, também ministrou um curso sobre o gênero resumo científico, que foi apresentado não só para participantes do projeto, mas também para demais acadêmicos interessados da Graduação e da Pós-Graduação em Letras.

A partir dessas interações extras, foram convidados pesquisadores que discutiram temáticas que extrapolam o conteúdo programático da disciplina de *Sintaxe do Português*. Assim, no sexto capítulo, “Reflexões sobre atitude linguística de indígena bilíngue em relação ao português brasileiro”, Sônia Cristina Poltronieri Mendonça apresenta reflexões sobre os resultados da pesquisa de

doutorado desenvolvida na aldeia Guarani, na região Oeste do Paraná, sobre crenças e atitudes linguísticas de indígena bilíngue.

No sétimo capítulo, “Análise da seção prática de leitura de poema do livro *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, do sexto ano”, Dalila Silverio e Valdeci Batista de Melo Oliveira, autoras convidadas para a participação nesta obra, apresentam considerações e análises de atividades pedagógicas de prática de leitura propostas por um livro didático do sexto ano e uma proposição metodológica para trabalhar com gênero bilhete por meio da ferramenta digital *padlet*, na modalidade de ensino remoto síncrono. No capítulo, são feitas questões que problematizam as perguntas norteadoras de leitura do livro didático, considerando se elas atendem ou não à necessidade de compreender o texto e o contexto enunciativo-discursivo, dentro do caráter prático e reflexivo da linguagem em seus usos sociais, concluindo que as perguntas feitas pelo livro analisado revelam muitos aspectos do contexto enunciativo-discurso fulcral às necessidades de leitura textual.

No último capítulo, “Aulas síncronas e remotas: a importância do destaque no visual”, Aparecida Feola Sella, Eviliane Bernardi, Renan Paulo Bini e Sonia Cristina Poltronieri Mendonça apresentam algumas constatações sobre a modalidade de ensino remota síncrona, especialmente, no contexto atípico da pandemia de Covid-19.

Embora as plataformas ofereçam uma multiplicidade de recursos que possibilitam que o processo de ensino e aprendizagem se aproxime do ensino presencial, o olhar para a tela do computador ou *smartphone* torna a interação mais distante e menos afetiva. Assim, as ferramentas não substituem o ensino presencial, o espaço de sala de aula que garante o contato entre as pessoas e possibilita que o professor perceba as expressões dos alunos no momento da interação, de dúvida ou discordância, e faça a reelaboração no momento da aula, de acordo com as necessidades dos estudantes.

Além disso, não se pode deixar de considerar que os recursos tecnológicos não atingem a totalidade dos estudantes, o que acaba por excluir parte dos alunos do processo democrático que é a educação. Ressalta-se, ainda, que a sala de aula (ambiente físico) é o

espaço adequado para o aprendizado, como ambiente democrático e que possibilita o olhar do professor para a individualidade de cada estudante. Em suas casas, parte dos alunos precisa lidar com situações familiares diversas, ruídos, falta de um ambiente adequado para o estudo, isto é, questões que interferem na aprendizagem, o que muitas vezes gera desmotivação.

Desejamos a todos os nossos leitores uma aproximação proveitosa com nossas pesquisas e que seja reconhecido que o projeto desenvolvido, idealizado com o intuito de atender à demanda exigida pela situação de isolamento social, buscou, apesar da impossibilidade de equivalência às aulas presenciais, estimular a reflexão crítica dos estudantes, a partir de uma postura dialógica, pautada na construção dos conhecimentos por meio da interação, ainda que limitada a recursos tecnológicos.

Externamos agradecimentos à Unioeste, em especial, à Pró-Reitoria de Extensão, que oportunizou o desenvolvimento do Projeto de Extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, e à Capes e à Fundação Araucária que concretizaram a publicação desta obra.

## 2

### Um olhar sobre o projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*

Aparecida Feola Sella

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.

Edgar Morin

#### **Introdução**

O projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, realizado no período de 1º de julho de 2020 a 30 de junho de 2021, por meio de atividades remotas e síncronas, nas plataformas *Google Meet* e *Teams*, promoveu atividades sobre aspectos de descrição dos elementos sintático-semânticos que compõem enunciados em português brasileiro. A pandemia da Covid-19 gerou a reorganização da metodologia a ser empregada na graduação e na pós-graduação. A participação dos alunos da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Letras e da pós-graduação em Letras (Acadêmico e Profissional) da Unioeste, por meio de encontros semanais, requereu atividades repensadas no escopo do isolamento social. As experiências foram múltiplas, uma vez que ocorreram em contexto que requer não só interações em plataformas complexas, mas também tolerância com as intempéries, por exemplo, que a oscilação de *internet* (entre outras) causa nessa fragilidade de ter que ensinar em modalidade que não seja presencial.



Para a coordenadora do projeto, houve uma espécie de enfrentamento: sem experiência com o ensino não presencial, a coordenadora precisou lidar com o repasse de conceitos abstratos, característicos dos termos *enunciado* e *texto*, o que exigiu reuniões com os alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e participação deles como colaboradores do projeto. No prisma de lecionar por meio de plataformas digitais, os doutorandos Renan Paulo Bini e Eviliane Bernadi atuaram como coatores do projeto. De certa forma, todos os alunos participantes do projeto acabaram socorrendo a coordenadora e ficou mais evidente o que significa o aprendizado de mão dupla.

As atividades do projeto voltaram-se para a preparação e aplicação de atividades relacionadas à explanação de noções teóricas, a exemplo de termos como *frase*, *enunciado* e *enunciação*, *argumentação*, *referenciação*, *modalidade* e *modalização*. Ainda se mencionam noções, como as de *gêneros discursivos*, *reflexão linguística* e *discursiva*, *atos ilocutórios*.

Para este capítulo, foram selecionadas questões relativas às exemplificações e conceitos respectivos, tomando-se como parâmetro de descrição o poema *O Caderno*. Por isso, este capítulo está dividido em três partes: uma está dedicada ao papel do professor da licenciatura em Letras; outra, ao conceito de enunciado e sua função no texto; e a última, ao ensino de conteúdo na modalidade síncrona e remota.

## **1. Considerações sobre o professor da Licenciatura em Letras em 2020**

A profissão de professor enfrenta mais um duplo desafio, entre tantos outros. No ensino público, nas aulas presenciais, o perfil geral de heterogeneidade das salas de aula e ainda a necessidade de lidar com a inclusão social compõem inquietações para os docentes de uma forma geral. E isso há muitos anos, além de lidar com o livro didático e pensar em estratégias de metodologias para conteúdos complexos. O ensino remoto e síncrono surge, em 2020, então, como solução emergencial/imediata para resolução do que o isolamento

social gerou em termos de desconforto sobre a devida metodologia a ser adequada a tecnologias, muitas vezes, até o momento, desconhecidas pela maioria dos docentes. Ocorre que, na vida do professor, então, está este duplo desafio: o que era heterogêneo por questões de desigualdade social ampliou-se; as plataformas geraram e geram um estranhamento geral, porque não fazem parte da rotina da Educação Básica, principalmente.

No ensino da graduação, a relação conteúdo/metodologia sempre foi pauta de discussão no espectro do presencial, em intermináveis reuniões de colegiado de curso. Projetos político-pedagógicos são reconfigurados na modalidade presencial e o não presencial consta dessa pauta, mas de forma tímida e não consensual. Ou seja, ainda faltam discussões de forma ampla, e devida, a cada área do conhecimento, com relação a como lidar com o ensino não presencial nas instituições públicas de ensino, e mais ainda em relação a como executar um ensino emergencial remoto. A maioria dos docentes ou não vê com bons olhos um ensino não presencial, ou não experienciou essa modalidade de ensino, ou não tem acesso à tecnologia adequada para ensinar e aprender a lidar com respectivas ferramentas nesse particular, ou não domina o manuseio de programas que podem auxiliar nessa tarefa ou não sabe como empregá-los pedagogicamente.

Mas a pandemia impôs um ensino emergencial remoto no âmbito escolar como um padrão mais geral de continuar o ano letivo. E estamos, aqui, discutindo como resolver e refletir sobre essa situação. Ao clamor geral para que tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior promovam metodologias de ensino que possam render resultados positivos em aulas remotas, síncronas, em *lives*, em aulas gravadas e assim por diante, não é possível desconsiderar que a experiência que temos é decorrente do ensino presencial.

As fragilidades deste momento de isolamento social exigem que o enfoque na prática da análise linguística, da leitura e produção de textos tenha o ingrediente da interação remota e síncrona. Considera-se que docentes e discentes são aprendizes, nessa forma tão inesperada de relacionamento, que exige estratégias de mão dupla, em que o

manejo da tecnologia deve ser pensado em termos de conteúdo e respectiva metodologia. Experiências, portanto, em trânsito.

Como sistematizar, então, formas de sucesso para o ensino-aprendizagem que estão sendo testadas ao mesmo tempo em que são administradas? Nos cursos de Letras, na licenciatura, há conteúdos relacionados aos fatos linguísticos, o que exige aulas com fartos exemplos em que deve figurar a análise de materiais didáticos. Ainda é preciso considerar a ênfase na interpretação e na produção textual, conteúdo que é anunciado em amplo escopo social, haja vista o próprio Enem e os vestibulares, que se constituem em realidades previsíveis.

Nas atividades remotas e síncronas do Projeto de Extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto* (doravante *PSP*), o trabalho com exemplificação exigiu reformulações atreladas a estratégias que envolveram: *slides* que foram salvos em formato PDF, em fonte maior, com destaque para os trechos considerados principais; exposição mais pausada, mecanismos para esclarecimentos de conceitos (em percurso que vai do abstrato para o concreto, sempre com exemplos próximos do cotidiano geral de interação). Neste último caso, o Word serviu de quadro de giz.

Também foi necessário reorganizar roteiro de leitura para textos discutidos em sala de aula, já que a inter-relação entre os textos teóricos se mostrou uma das grandes dificuldades para os alunos. O roteiro pautou-se em expor problemas possíveis e decorrentes de aproximações terminológicas que deveriam ser esclarecidas, sempre visando à transposição ao ensino na Educação Básica. Essa atividade exigiu que nova forma de planejamento fosse repensada nesse intercurso do caminho.

A reelaboração de aulas ou mesmo a reorganização do sequenciamento das aulas, *pari passu*, foi necessária à medida que foi dada oportunidade aos alunos de serem mais propositivos com relação às suas dúvidas e ao andamento das aulas. Esse procedimento foi acordado sempre a cada aula, e material teórico com citações diretas e indicação de fontes foi enviado previamente, a fim de que os alunos direcionassem leitura intertextual e ainda

estabelecessem correlação com a experiência profissional, em se tratando de discentes já atuantes como professores, ou que acionassem a experiência como discentes mesmo na Educação Básica. Neste último caso, percebeu-se pouca assimilação relativa a alguns conceitos de sintaxe.

Ainda é preciso mencionar a relação entre mestrandos e doutorandos, principalmente nas atividades de um projeto de extensão criado justamente para interação síncrona e remota, e em que foi acordada a liberdade de exposição de dificuldades e de proposição de alternativas de metodologias mais viáveis para conteúdo mais árido, relativo ao ensino da estrutura das línguas e seu respectivo funcionamento.

## **2. Algumas reflexões: a noção de enunciado**

Os resultados do *PSP*, em parte pelo menos, decorrem do trabalho de elaboração de explicações sobre reflexão linguística somada a efeitos de sentidos em textos. Optou-se pela noção de gêneros discursivos. Conforme as atividades do projeto avançaram, percebeu-se que etapas mais intermediárias de exercícios poderiam motivar os alunos a entenderem termos como estrutura composicional do gênero e, ainda, conceitos mais abstratos, quer da gramática tradicional, quer de correntes teóricas. Essas etapas intermediárias, na verdade, configuraram-se em retomadas das aulas ministradas, mas com a participação dos alunos convidados a atuarem como coadjuvantes do processo.

As orientações da BNCC (BRASIL, 2018) expressam conteúdos básicos para o ensino de língua portuguesa (o termo utilizado é “gêneros textuais”) e os livros didáticos indicam como metas habilidades da leitura, escrita e oralidade. Os encaminhamentos da gramática tradicional constam dos livros didáticos assim como alguns conceitos sobre coesão sequencial e referencial. Então dúvidas tornaram-se constantes: Como considerar conceitos canônicos adaptados a aparatos audiovisuais que constituem os textos? Como conceituar texto para ano/idade no ensino

fundamental? Dada a necessidade de organizar da melhor forma possível o trabalho a ser desenvolvido no *PSP*, optou-se por acentuar a quantidade de exemplos e a retomada de conceitos e também de exemplos.

A exemplificação parecia nunca ser suficiente. De fato, ainda depois de findado o projeto, parece que se está sempre em uma proposta inicial, porque as plataformas estão sempre “em atualização do sistema”, além do distanciamento que o isolamento social nesse sentido tem causado.

Considerou-se também, para essa opção, que, a cada dia, a cada conceito, ocorreria uma proposta inicial, um plano B necessário, que as práticas de docência escolar ainda expressam: nessa fase de pandemia, há um destaque maior na tolerância, na fluidez e no processo mutante que expressões como “o sistema foi atualizado”, “permissão para apresentador”, “fica no lobby”, e assim por diante, geram na relação com os alunos. Dado ao grau de dificuldade que esse processo truncado de interação gera, ainda não é possível afirmar que os alunos aprendam naturalmente a pensar sobre conceitos mais abstratos e nem no fornecimento de subsídios para que o aluno consiga superar esse truncamento de interação.

Uma distinção basilar foi entre texto oral (ou oral-dialogado) e texto escrito (RODRIGUES, 1985). Será que seria demais perguntar se, em pleno 2020, essa distinção deve ser ampliada? No decorrer do Projeto, a estrutura da frase em língua portuguesa foi explicada a partir das noções mais aceitas pela gramática tradicional, ou seja, os quatro tipos: afirmativo, interrogativo, exclamativo e interrogativo. Esses tipos foram problematizados a partir da noção de atos ilocutórios (AUSTIN, 1990). Mostrou-se necessário expor a noção de enunciado e expandir a noção de ilocutório, com enfoque nas noções de *posto*, *pressuposto*, *subentendido* e *inferência*. Ainda foi preciso vincular todos esses conceitos com o de *conteúdo proposicional*.

Os exemplos oscilaram de frases simuladas a textos. Os exemplos supunham inter-relações que eram consideradas como “reforço” da exposição dos conceitos. A estrutura textual da crônica,

por exemplo, ou mesmo de tirinhas de poemas (músicas), deveria proporcionar a verificação do que seria um *ato ilocutório*.

O foco somente no conteúdo/conceitos trouxe dissabores. O ensino remoto e síncrono é uma experiência inusitada, e a verificação de apropriação de conceitos pelos alunos, mesmo com um rol significativo de exemplos, não pode ser avaliada conforme o planejamento. Vale muito lembrar a fala de Marcuschi (2005), que considera a produção escrita e o acesso aos gêneros orais mais formais, por exemplo, não serem um processo apreendido pelos alunos “de forma natural”. Imagine essa máxima do autor, se pensada no ensino remoto e síncrono?

É nessa encruzilhada do “aprendizado que não ocorre naturalmente” (MARCUSCHI, 2005) que as possibilidades de criar estratégias de ensino ficam rendidas. É realmente um desafio pensar em atividades que sejam eficazes, na prática, em uma dinâmica devida, em um espaço, e em um tempo só aparentemente comum (câmeras desligadas, microfone que não funciona, tela que não se amplia suficientemente, dúvidas da real presença dos alunos durante as exposições de conteúdo, diante do que se disse e da oscilação, real ou não, da *internet*).

Nesse embalo, a princípio, tornou-se uma constante entender, a fórceps, que os gêneros estão imersos em ancoragens complexas e em assimilações que geram novos gêneros (BAKHTIN, 2000), o que não significa que a tecnologia nesses tempos de pandemia propicie o surgimento de formas absolutamente novas. O próprio Bakhtin (1999) acena para esse estado de coisas ao distinguir gêneros primários e secundários e a relação que existe entre eles.

Marcuschi (1997) indica a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares, o e-mail (correio eletrônico) gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes os seus antecessores. Para o autor, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias (MARCUSCHI, 1997).

Esses pressupostos podem até servir de “faixa de largada” para pensar no ensino remoto e síncrono. No caso do *PSP*, a noção de

frase foi redimensionada e vinculada à noção de coesão textual logo de imediato. E justamente porque, nessas aulas por meio de plataformas, o docente tem que lidar com o chat, com a interação por meio de aparelhagem paralela à aula, e assim por diante. Os analistas da conversação têm um campo fértil pela frente. E uma das perguntas que não quer calar é: há uma diferença nítida entre língua oral e língua escrita?

É consenso para alguns pesquisadores que a utilização da língua se efetua por meio de enunciados, cuja finalidade se revela no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional. Esses elementos tecem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Então, qual seria a estabilidade de uma interação por meio de uma plataforma em um distanciamento que não garante a centração da fala (aqui está sendo acionada uma expressão da Análise da Conversação)? Parece que se trata de outro termo que carece de revisões e que precisa ser pensado no processo ensino-aprendizagem e em todos os níveis de ensino.

Então, quando se pensa em ensinar a noção de enunciado, pode considerar-se que a frase, como entidade abstrata (DUCROT, 1987), concretiza-se, uma vez imersa no texto. Tem-se um enunciado conectado a outro enunciado. Ou melhor: seriam enunciados articulados em trechos (que poderiam ser parágrafos ou mesmo versos de um poema ou uma estrofe) e a dimensão enunciativa poderia ser medida a partir da noção de ato de fala (AUSTIN, 1990).

Aceitar que há uma infinidade de gêneros do discurso à disposição dos falantes, aceitar que há inter-relações além daquelas vinculadas ao processo histórico de formação do gênero secundário, também pode significar a aceitação de que as partes de um texto estão tecidas em uma sintaxe complexa. Basta considerar que Marcuschi (2005) diferencia tipo textual (em menor número e conhecidos como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção), de gênero textual (que são inúmeros), e explica que um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero e um único gênero pode conter mais de um tipo textual, ou até mesmo pode ocorrer a presença de vários gêneros em um único texto.

Por outro lado, identificar o hibridismo de textos é capacidade que pode ser desenvolvida, conforme afirma Koch (2009), nas práticas sociais ou por meio de instrução formal. Para a autora, é possível “perceber a manipulação, quando, por exemplo, um gênero é mobilizado no lugar ou no interior do outro, com o fim de produzir determinados efeitos; isto é, o jogo que frequentemente se faz convocando manobras discursivas que pressupõem esse domínio” (KOCH, 2009, p. 166-167). Essa fala da autora autoriza entendermos que, na construção composicional, conteúdo temático e estilo, além da provável autonomia discursiva, há a seleção de frases mais apropriadas para a resolução de determinado ato ilocutório pretendido pelo produtor do texto. Com relação ao termo *ato ilocutório*, as seguintes atividades foram repassadas aos alunos, de forma a vincular todos esses termos.

### **3. O conceito de enunciado e sua função no texto: e o ensino remoto e síncrono**

Os pressupostos da gramática tradicional, nos quais a noção de frase geralmente fica confinada, são limitações, mas podem servir de parâmetro, e podem ser superadas por meio de transposição de teoria linguística. Trata-se de estratégia viável considerar tal parâmetro, uma vez que, tanto nos livros didáticos quanto na BNCC (BRASIL, 2018), há orientações que seguem a tradição gramatical. E isso não pode ser ignorado.

Além de considerar os pressupostos da tradição gramatical, durante a realização do *PSP*, elementos responsáveis pela textualidade, como *anáfora*, *catáfora*, *referencial*, *correferencial*, *sequencial*, *modalização*, *retórica*, entre outros, deram suporte para as exemplificações, mas de forma interligada. A relação entre esses dois hemisférios provou o planejamento das aulas, uma vez que uma das metas era expor aos alunos que tipo de conteúdo lecionar nos níveis fundamental e médio, em aulas de língua portuguesa. Como as aulas não aconteceram *in loco* nesse período de pandemia, essa



relação foi indireta, uma vez que a plataforma digital altera a sensação de espaço e tempo.

Por isso, a exposição de conteúdo e o respectivo estímulo para o aluno dependem não somente das estratégias planejadas. Para exposição de conceitos como *modalidade* e *modalização*, por exemplo, foi necessário explicar para os alunos a relação desses termos com “a posição do produtor do texto diante de determinado assunto” e o tipo de relação “entre texto e atos ilocutórios”. Essa relação deve ser pensada na constituição de enunciados inter-relacionados, no uso efetivo da língua. A atividade foi ministrada para fornecer evidência sobre o que seria “defender um ponto de vista”, “comunicar ideias”, na tentativa de fazer com que o interlocutor aceite argumentos.

Uma das linhas de ação do *PSP* foi tratar elementos de coesão textual como marcas linguísticas sintático-semânticas, mediante aplicabilidade conforme a Linguística Textual, com o objetivo de motivar a apropriação, por parte dos alunos, de certos elementos discursivo-argumentativos. A proposta foi pensar em um exercício de adaptação de conteúdo teórico ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Um primeiro ponto de partida nasceu das orientações de Maingueneau (1997), autor que expõe sobre o fato de o discurso não ser estável, e que um enunciador supõe um destinatário, e, portanto, enunciações “reais ou virtuais”, e dimensões ilocucionárias estabelecidas em uma estrutura linguística. Segundo o autor, enunciadores e destinatários formam estatuto inseparável dos gêneros do discurso, o que significa que os tipos de discurso estão relacionados com modos de vida, de normas etc.

Os processos interativos são dependentes dos contextos determinados, e os enunciados podem ser vistos além do aspecto puramente linguístico: portanto, como fenômenos interdiscursivos. Seguindo essa máxima, a exposição das aulas partiu da premissa de que os exemplos estariam pautados no uso efetivo da língua portuguesa brasileira.

Para este capítulo, optou-se por expor parte de aulas voltadas para o reconhecimento de que há diferença entre *modalidade* e *modalização*. Selecionaram-se aulas expositivas sobre critérios de

leitura e interpretação de textos para o reconhecimento de elementos de *modalização*, com o objetivo de levar o aluno a reconhecer *atos ilocutórios*. A base de planejamento foi vincular a noção de *conteúdo proposicional, modalização epistêmica, deôntica, atos ilocutórios*. Observe-se a reflexão a seguir, que parte do poema *O Caderno*, autoria de Antônio Pecci Filho (Toquinho).

### O Caderno

Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel

Sou eu que vou ser seu colega  
Seus problemas ajudar a resolver  
Te acompanhar nas provas bimestrais  
Você vai ver  
Serei de você confidente fiel  
Se seu pranto molhar meu papel

Sou eu que vou ser seu amigo  
Vou lhe dar abrigo  
Se você quiser  
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher  
A vida se abrirá num feroz carrossel  
E você vai rasgar meu papel  
O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado  
Se lhe dá prazer  
A vida segue sempre em frente  
O que se há de fazer

Só peço a você um favor  
Se puder  
Não me esqueça num canto qualquer

Só peço a você um favor  
Se puder  
Não me esqueça num canto qualquer

Esse poema foi analisado a partir dos conceitos já anunciados, e o quadro a seguir serve para demonstrar algumas reflexões. Percebeu-se que o fato de que “orientação de argumentos” e “conclusão” (DUCROT, 1987) podem conduzir persuasão precisa de trabalho de transposição teórica ainda sem resolução. Por outro lado, verificou-se que a diferença entre *modalidade* e *modalização* pareceu ser mais acessível, embora um tanto complexa. Por isso, vinculou-se noção de *modalização* a *ato ilocutório*.

Quando foi exposta a reflexão sobre a diferença entre *modalidade* e *modalização*, houve desconforto com relação à terminologia. Pairou o entendimento de que seria mais um rol de nomenclaturas, o que não foi considerado produtivo para ser aplicado a um 6º ano. A noção de “proposição” também foi considerada muito fluida pelos alunos, quando se tratava de entendê-la em unidades de texto.

Da mesma forma, a separação nítida entre *modalidade* e *modalização* em frases sem indicadores de modalização foi questionada, principalmente em enunciados no modo imperativo. Seriam a pontuação (entonação) e o modo verbal *modalizadores*? Assim, também foi igualmente discutida a indicação de que os *modalizadores* expressam um julgamento do falante perante a *proposição*. Qual seria a relação entre substantivo e verbo e *conteúdo proposicional*? O quadro a seguir ilustra parte dessas questões, que se mostram pertinentes para futuras discussões de aplicação ao ensino. Mas ilustra que as possibilidades de entender o que é *deôntico* e *epistêmico* estão mais relacionadas ao enredo do próprio discurso (ou dos discursos) em que o poema (ou melhor, qualquer tipo de texto) possa figurar.

**Quadro 1 – Identificação dos elementos textuais no poema**

<p><b>Conteúdo Proposicional</b>  <i>Epistêmico</i>  <u>Deôntico</u></p>	<p>Atos ilocutórios/Traço performativo</p>
<p><u>Sou eu que vou seguir você,</u>  <i>do primeiro rabisco até o bê-a-bá.</i>  <i>Em todos os desenhos coloridos vou estar:</i>  <i>a casa, a montanha, duas nuvens no céu e um sol a sorrir no papel.</i></p>	<p>Exposição de extrema fidelidade/companheirismo</p>
<p><u>Sou eu que vou ser seu colega</u>  <i>Seus problemas ajudar a resolver</i>  <i>Te acompanhar nas provas bimestrais. <u>Você vai ver.</u></i>  <i>(Serei de você confidente fiel, Se seu pranto molhar meu papel.)</i></p>	<p>Exposição de extrema fidelidade/companheirismo</p>
<p><u>Sou eu que vou ser seu amigo,</u>  <b>Vou lhe dar abrigo</b>  <i>(Se você quiser)</i>  <i>Quando surgirem seus primeiros raios de mulher</i>  <i>(A vida se abrirá num feroz carrossel E você vai rasgar meu papel)</i></p>	<p>Exposição de extrema fidelidade/companheirismo</p>
<p><b>O que está escrito em mim</b>  <i>(Comigo ficará guardado Se lhe dá prazer)</i>  <i>A vida segue sempre em frente</i>  <i>(O que se há de fazer)</i></p>	<p>Exposição de extrema fidelidade/companheirismo  Resignação perante abandono</p>
<p><u>Só peço a você um favor</u>  <u>Se puder</u>  <u>Não me esqueça num canto qualquer</u></p>	<p>Súplica/ Reação a possível abandono</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Não foi simples explicar que determinado conteúdo proposicional poderia ser moldado na forma assertiva, interrogativa e imperativa ou optativa. Na verdade, dizer que o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional pode soar um tanto estranho, pois entra em cena o ato ilocutório e contexto da

enunciação. E acrescenta-se, ainda, que a modalização, por sua vez, é a forma como o falante expressa seu relacionamento com aquilo que fala e com quem fala: são as marcas linguísticas utilizadas para indicar interação. Dascal (1986) alerta, de certa forma, para essa característica da linguagem, ao se reportar às camadas de significação, das mais internas até as de estatuto pragmático. Seria uma forma de moldar ideias e não frases soltas. Por isso, *modalização deôntica* precisa ser entendida no plano da imposição: uma ordem, um conselho, um pedido ou uma súplica são expressas por meio de elementos linguísticos ou por meio da ausência deles.

Um exemplo disso pode ser encontrado em Sella (2011). Em pesquisa sobre a modalização no Manual do Fundeb, entende-se que o texto (do Manual) apresenta certa extensão e perfil intrínseco ao campo do legislativo. Nesse relevo, a autora expõe que o verbo *poder* indica, além de mapeamento da regulação, de parâmetros, de comportamento, de “refreamento eufêmico porque se investe da roupagem da probabilidade, embora com escopo imperativo” (SELLA, 2011, p. 214).

E a *modalização epistêmica*, por sua vez, pode ser, além de uma possibilidade ou afirmação com convicção, uma espécie de imposição disfarçada. Corbari (2013) detalha essa mobilidade, decorrente do funcionamento de verbos modais em textos de alunos do ensino médio.

Os resultados avaliados até o momento, que não se esgotam neste capítulo, indicam a análise linguística mediante processo de reelaborações de exemplos e enfoques, tanto com relação ao nível semântico, pragmático, quanto discursivo, contextos possíveis e ainda adaptações necessárias aos exemplos.

A relação com os alunos na modalidade presencial pode render mais resultados esperados, uma vez que a sala de aula, por meio de plataforma digital, revela não só o distanciamento, mas distanciamentos (no plural). Aulas por meio de plataformas contêm condicionantes em que os sujeitos precisam acionar o conhecimento acumulado, não só aqueles adquiridos nos tempos e aula, no escopo do presencial, mas também nas planícies ou encostas de práticas

nascidouras do distanciamento social (principalmente via *internet*). Por isso, a necessidade do equilíbrio entre o caráter dinâmico (complexo, porque há ferramentas outras que atravessam a interação e podem desviar o foco da atenção dos alunos, a exemplo da câmera fechada) que envolve a plataforma e a resolução de problemas supostos (porque para um silenciamento na interação) desse modo de ensinar indicam entraves não presentes na plataforma de concreto armado, corredores, filas e quadro de giz.

### **Considerações Finais**

Menegassi (2004) apresenta discussões sobre a relação profícua entre os atores de uma produção de textos orais e escritos, visando à noção de que a interação tríplice, entre o texto de apoio, o aluno e o professor, gera efeito na produção de sentidos. Acredita-se que, no trabalho com a análise linguística, seja possível traçar interlocução que promova ganhos além do trabalho de conceituar e exemplificar. O autor refere-se a orientações da mediação do professor, e não de simples interferência. Acredita-se que seja possível produzir sentidos desde que a análise linguística parta de uma concepção de uso, de subjetividade e aceitabilidade. A mediação do professor é a única chance de isso acontecer.

A melhor forma de integrar os alunos a se constituírem ativamente no processo ensino-aprendizagem, em interação remota e síncrona, rege-se na liberdade de eles poderem expor suas dúvidas. A isso, devem estar integrados trajetos de exposição oral e formatação mais viável de roteiros de leituras, disponibilizados antecipadamente às aulas propriamente ditas.

Concordamos com Moran (2013), ao declarar que “ensinaremos melhor se mantivermos uma atitude inquieta, humilde e confiante para com a vida, para com os outros e para com nós mesmos, tentando sempre aprender, comunicar e praticar o que percebemos até onde nos for possível em cada momento” (MORAN, 2013, p. 69). A nossa realidade, no momento atual, reside em percepções muito

distintas, quando se pensa no professor e no aluno, e a ilusão de que a plataforma gera aproximação tranquila no relacionamento remoto.

Como lidar com o acolhimento de conceitos abstratos diante de uma ausência empírica? Como lidar com reconstruções cerebrais, se os estímulos decorrentes do ensino remoto, e mesmo que seja síncrono, podem atravessar ruídos de toda a ordem, inclusive do desnível social, da diferença cruel e às vezes passiva da falta de poder aquisitivo para acesso aos bens tecnológicos que amparam uma plataforma a ser utilizada em lugar “da sala de aula”?

Captar sentidos e sinais a serem codificados e decodificados por meio de outros sentidos, talvez truncados e mesmo imperceptíveis, eis uma das metas de ensinar sem o contato direto com o aluno. E, aqui, residem paradoxos. Sintaxe como fenômeno de estruturação de qualquer língua humana. Sintaxe na perspectiva do seu funcionamento. Sintaxe na perspectiva da Gramática Tradicional. Transposição para o ensino.

O distanciamento evidente, que gera câmeras desligadas, microfone que não funciona, computador e/ou celular que travam, pode indicar tipos de ausência. As plataformas geram interação muito diferenciada daquela costumeiramente descrita como face a face. Paira certa insegurança com relação à participação discente em sala de aula. Parece que a plataforma não gera suficiente interação ativa, pelo menos quando se pensa no planejamento do material didático, nos fundamentos teórico-metodológicos necessários, para uma situação atípica e emergencial, e que, provavelmente, depende de trabalho interdisciplinar.

Há orientações disponíveis para o uso de plataformas, mas a pandemia impôs um roteiro que se escreve enquanto se vive. Para dar suporte aos professores da Educação Básica, cabe ao professor pesquisador diagnosticar as etapas das experiências de 2020. Trata-se de um trabalho colaborativo e que dá visibilidade para os próximos passos que precisam ser “retomados”.

## Referências

- AUSTIN, J. L. **Quando Dizer é Fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CORBARI, A. T. **Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de Ensino Médio**. 2013. 220f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- DASCAL, M. A relevância do mal-entendido. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, UNICAMP/IEL, n. 11, p. 199-217, 1986.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- KOCH, I. V. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique (1987). **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Escrita. **Signótica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 119-145, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/>. Acesso em: 02 fev. 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MENEGASSI, R. J. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **MATHESES - Rev. de Educação**, v. 5, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2004.



MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

RODRIGUES, Â. C. S. Língua Falada e Língua Escrita. *In*: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 2. ed. São Paulo: FFLCH / USP, 1985.

SELLA, A. F. Nos limites da permissão: funções exercidas pelos verbos *poder* e *dever* no manual de orientação do Fundeb. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 211-215, 2011.

# 3

## **Retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação: um olhar para a primeira pessoa do plural**

Renan Paulo Bini

### **Considerações iniciais**

Este capítulo objetiva analisar uma seleção de estratégias retóricas que fazem parte das categorias *ethos*, *pathos* e *logos*. Especificamente, volta-se para o estudo de dispositivos linguísticos que indicam argumentação, como os usos da primeira pessoa do plural (doravante PPP) em recortes textuais dos gêneros propaganda e discurso político.

Ressalta-se que a seleção de estratégias retóricas abordadas neste capítulo representa parte das discussões realizadas no módulo *Tópicos sobre argumentação*, do projeto de extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*. Durante o módulo, foram priorizados exemplos e comentários a fim de que o conteúdo pudesse ser assimilado pelos discentes. Além disso, procurou-se, a partir dos exemplos e das reflexões teóricas, demonstrar como as discussões do módulo poderiam ser aplicadas ao ensino.

Apesar deste capítulo discutir recortes textuais de dois gêneros, propaganda e discurso político, durante os encontros, os dispositivos linguísticos que indicam argumentação foram exemplificados por meio de recortes textuais de diversos gêneros. Para as discussões, utilizou-se de apresentação de *slides*, por meio do compartilhamento da tela, e de vídeos, por meio de projeção da página do YouTube. Além das reflexões guiadas pelo doutorando, houve interações não só com a

coordenadora, mas também com os demais membros da equipe do projeto, além da participação dos alunos.

Durante as apresentações, demonstrou-se que a argumentação se constrói por meio da manipulação da imagem que o produtor do texto constrói de si (*ethos*), do discurso (*logos*) e do conjunto de emoções que o orador tenta suscitar em seu auditório (*pathos*). Também se discutiu que a PPP pode ser utilizada como um recurso retórico que imprime diferentes realizações destas categorias ao texto.

A razão por este capítulo focalizar nestas categorias retóricas e na PPP leva em conta a necessidade de discussões e exemplificação de dispositivos linguísticos que indicam argumentação, conforme o conteúdo programático da disciplina de *Sintaxe do Português II*, do curso de Letras da Unioeste. Evidencia-se que a reflexão sobre a relação entre a PPP e as categorias *ethos*, *pathos* e *logos*, embasada em pressupostos teóricos, pode colaborar para a compreensão da relação entre elementos sintático-semânticos que compõem os enunciados e a argumentação.

No texto que segue, discorre-se, primeiramente, acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho. Uma vez que as discussões aqui realizadas são pautadas no âmbito do ensino, ressalta-se que este estudo não parte de uma teoria específica, mas de diferentes perspectivas que possibilitam a compreensão dos fenômenos argumentativos analisados. Na sequência, apresentam-se as análises, seguidas pelas considerações finais e pelas referências deste capítulo.

Há que se ressaltar que, neste capítulo, as discussões teóricas foram separadas das análises para melhor sistematização do texto. Contudo, durante os quatro encontros do módulo, houve exemplificações e análises simultaneamente às apresentações dos pressupostos teóricos.

### **Algumas reflexões sobre a Retórica e as categorias *ethos*, *pathos* e *logos***

Meyer (2007, p. 21) afirma que são três as principais definições da retórica: (1) a de Platão, “a retórica é a manipulação do auditório”;

(2) a de Quintiliano, “a retórica é a arte de bem falar”; e (3) a de Aristóteles, “a retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir”. Conforme o pesquisador, a definição de Platão influenciou, principalmente, as concepções centradas na emoção e no papel do auditório (estudos com foco no *pathos*). A concepção de Quintiliano motivou reflexões sobre o orador, sua eloquência e a intenção ao que quer dizer (estudos com foco no *ethos*). Já a teoria de Aristóteles motivou, por exemplo, observações sobre as relações entre explícito e implícito, literal e figurado (estudos com foco no *logos*).

Para o autor, é a mescla dessas três concepções que influencia os estudos retóricos na contemporaneidade, o que faz com que a disciplina pareça um pouco confusa e sem um objeto próprio. Seguindo essas três tendências, Meyer (2007, p. 25) conceitua a retórica como “a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”.

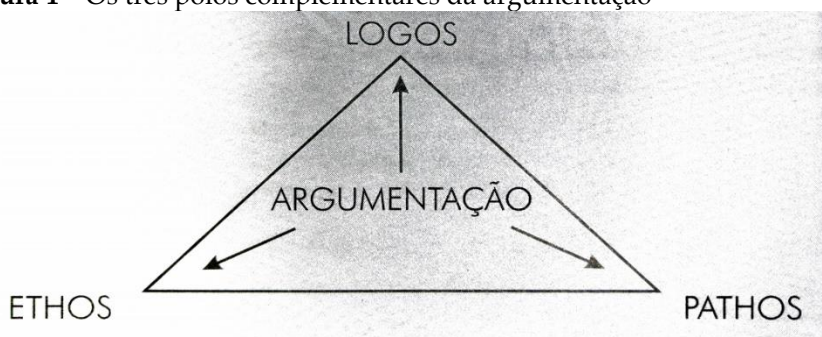
Apesar de cada uma dessas três categorias ter recebido maior atenção de um determinado estudioso da tradição greco-latina clássica, o filósofo grego Aristóteles, no século III a.C., foi o primeiro a constatar a importância dos três meios de persuasão: “O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espírito; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 2017, p. 45).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), fundadores da Nova Retórica, que é uma releitura dessas teorias clássicas, o objeto da Retórica é a argumentação persuasiva desenvolvida por meio de um conjunto de procedimentos discursivos mobilizados para conseguir adesão do auditório à tese proposta no discurso. Ressalta-se que, diferentemente dos estudos clássicos, os pesquisadores contemporâneos observam o fenômeno da argumentação considerando não só a modalidade oral dialogada, mas também a modalidade escrita.

Neste capítulo, demonstra-se, em diferentes recortes textuais, que o produtor do texto procura aumentar a adesão da audiência às

teses defendidas. Para isso, apresenta argumentos compatíveis com as expectativas das diferentes plateias e utiliza várias estratégias retóricas para o convencimento. Segundo Adam (2016), os estudos retóricos consideram que a argumentação possui três polos complementares, presentes em qualquer movimento argumentativo: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Conforme o autor, esses três componentes podem ser manipulados pelo orador para conseguir a adesão do auditório. Veja-se a Figura 1.

**Figura 1** – Os três polos complementares da argumentação



Fonte: Adam (2016, p. 94).

Na Figura 1, nota-se a representação imagética dos polos complementares da argumentação, *ethos*, *pathos* e *logos*, pautados na perspectiva teórica de Adam (2016), entre outras pesquisas também discutidas nesta seção. De acordo com Adam (2016, p. 94), a prioridade atribuída a cada um desses polos, *ethos*, *pathos* e *logos*, “tem efeitos tanto sobre sua composição [discurso] quanto sobre seu estilo, nos detalhes de sua verbalização”. Assim, entende-se que os textos, sejam eles apresentados na modalidade oral ou escrita, são adaptados em relação à composição e ao estilo para o auditório e o contexto de circulação, o que influencia na escolha dos recursos retóricos do articulista.

A literatura consultada demonstrou que a concepção de *ethos* é estudada por diferentes correntes teóricas. A perspectiva da Pragmática, conforme Amossy (2016a, p. 9), é a de que o *ethos* é um “processo de construção de uma imagem de si com o intuito de garantir

sucesso retórico”. Já Maingueneau (2016, p. 70), que desenvolve estudos na Análise de Discurso, afirma que o *ethos* “está ligado à enunciação, não a um ser extradiscursivo sobre o enunciador”.

Contudo, a Pragmática e a Análise de Discurso não são os únicos campos de estudo a tecer conceitos de *ethos*. Na perspectiva da Semântica Formal, observou-se Dascal (2016, p. 57), que afirma que o *ethos* é “o caráter apropriado a cada tipo de discurso que o orador deve se preocupar em projetar”. Já na Retórica, Mosca (2001, p. 22) afirma que o *ethos* “envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam”, e Dittrich (2012, p. 281) demonstra que o *ethos* é um modo de persuadir um auditório “mediante a credibilidade do orador constituída pela sua imagem social e pela representação construída ao longo de seu discurso”.

Para os propósitos deste capítulo, ressalta-se que esses conceitos são complementares, pois as discussões aqui apresentadas foram originadas em projeto de extensão desenvolvido em curso de licenciatura com o objetivo de apresentar aos acadêmicos várias abordagens que contribuem para a compreensão das funções argumentativas dos fenômenos linguísticos.

Em relação à proposta de Dittrich (2012), verificou-se que é extremamente relevante para fins didáticos, pois o estudioso da Retórica apresentou três categorias de *ethos*: “extradiscursiva, inferida e tematizada. Correspondem, respectivamente, ao *ethos* prévio, ao *ethos* discursivo (construído no discurso) e ao *ethos* que o orador diz de si mesmo, como objeto da própria enunciação” (DITTRICH, 2012, p. 283).

Conforme exemplificação nas análises deste capítulo, é possível afirmar que o *ethos* prévio é constituído nas paixões do auditório a partir das convenções sociais e do conhecimento prévio que o público possui a respeito do produtor do texto ou da instituição da qual ele faz parte. Já o *ethos* discursivo e o *ethos* que o orador diz de si mesmo manifestam-se no *logos* por meio do discurso.

Para compreender o conceito de *pathos*, pode-se recorrer a Dittrich (2012), que afirma que este é um modo de persuadir por meio do “apelo às paixões da plateia”. Mas também se consideram os estudos de

Dascal (2016, p. 57), que afirma que o *pathos* é o “conjunto de emoções que o orador tenta suscitar em seu auditório” e de Amossy (2016b, p. 123), que demonstra que “a importância atribuída ao auditório acarreta naturalmente a insistência no conjunto de valores, de evidências, de crenças, fora dos quais todo diálogo se revelaria impossível; em outras palavras, conduz a uma doxa comum”.

Também estes conceitos, apesar estarem inseridos em diferentes campos de estudo, são considerados neste capítulo devido ao objetivo do projeto de extensão. Nota-se, na prática, que ambos os olhares são complementares e possibilitam compreender o fenômeno da argumentação ao *pathos* com maior profundidade.

Já o termo *logos* é traduzido do grego como “fala” ou “discurso” e como “razão” ou “exercício da razão”. Mosca (2001, p. 22), por exemplo, que realizou estudos considerando as pesquisas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, define o *logos* como “palavra e razão” e afirma que “não existe discurso sem auditório e não há argumentação sem retórica”.

Assim, nota-se que o *logos* pode ser observado considerando elementos macroestruturais, como o discurso em sua totalidade, a elocução e a seleção de argumentos para defender as teses; e elementos microestruturais, quando são observadas as funções argumentativas de elementos linguísticos específicos.

Para a análise da relação entre a PPP e as categorias retóricas, considera-se a proposta de Bini e Sella (2019), que evidenciou diferentes instâncias de realização do *ethos* e modalizações ligadas à PPP. Os pesquisadores observaram, em um dossiê da revista *Cult*, publicado em 2017, três instâncias de realização de *ethos* ligadas aos usos da PPP:

- 1) *ethos específico*, em que o produtor do texto engaja-se com o enunciado como sendo a origem, mas não quer assumir essa posição por meio do pronome “eu”, já que poderia gerar certa antipatia.
- 2) *ethos + pathos circunscrito*: quando o produtor do texto insere, no engajamento promovido, o *pathos*; porém, trata-se apenas de um *pathos* delimitado.
- 3) *ethos + pathos circunscrito + ilusão de um pathos universal (logos)*: o produtor do texto insere no engajamento promovido o leitor

possível/virtual e cria a ilusão de uma segunda plateia composta por outrem (BINI; SELLA, 2019, p. 4146).

As análises de Bini e Sella (2019) consideraram recortes de um texto publicado em uma revista que possui segmentação de público em relação à ideologia, escolaridade, poder aquisitivo, e ao interesse (cultura, literatura e ciências humanas). Neste capítulo, especificamente, são observados textos voltados a públicos menos delimitados, o que exige dos produtores do texto a utilização de outras estratégias retóricas ligadas à PPP.

Nesta seção inicial do capítulo, foram apresentadas breves reflexões sobre a Retórica e as categorias *ethos*, *pathos* e *logos*. A seguir, apresentam-se pressupostos teóricos sobre a PPP e, na sequência, as análises, que contemplam aspectos de ambas as seções teóricas.

### **A primeira pessoa do plural: muito mais do que um simples plural de eu**

O *pronome pessoal*, conforme Neves (2018, p. 464), “é uma palavra referencial, isto é, sua função básica é fazer referência a uma das pessoas do discurso (referência pessoal)”. De acordo com a autora, os pronomes pessoais, na língua portuguesa (doravante LP), têm formas específicas para singular e plural nas três pessoas gramaticais. Em relação à função, as formas de *pronomes pessoais* podem ser, segundo Cunha e Cintra (2017, p. 291), **retas**, “quando funcionam como sujeito da oração”, ou **oblíquas**, “quando nela se empregam fundamentalmente como objeto (direto ou indireto)”. Quanto à **acentuação**, os pronomes se distinguem nas formas **tônicas** e **átonas**. As Gramáticas Tradicionais classificam os pronomes pessoais conforme Figura 3:



**Quadro 01 – Pronomes pessoais da LP conforme a Gramática Tradicional**

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos não reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim,
	2ª pessoa	tu	te	comigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ti, contigo ele, ela
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós,
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes	convosco eles, elas

Fonte: Quadro elaborado por Cunha e Cintra (2017, p. 291).

Ao observar a forma em que as gramáticas tradicionais apresentam os pronomes pessoais, uma inferência comum é que as relações propostas entre as três formas do singular permaneceriam paralelas, caso transpostas para o plural. No entanto, Benveniste (1991, p. 255), ao realizar estudos comparativos entre as gramáticas do sânscrito, do latim e do árabe, constatou que “nos pronomes pessoais, a passagem do singular para o plural não implica apenas uma pluralização”.

Durante o projeto, o doutorando discutiu o caráter histórico da gramática tradicional de LP, e demonstrou aos acadêmicos que Benveniste chegou a determinadas conclusões em relação aos pronomes pessoais devido ao seu trabalho comparativo com outras línguas, como o Grego, o Latim, o Árabe e o Sânscrito. Ressalta-se que as discussões seguiram as perspectivas teóricas exploradas nesta seção, e foram conduzidas por meio de interação com a coordenadora do projeto.

Em 1946, ao desenvolver o estudo *Structure des relations de personne dans le verbe*<sup>1</sup>, Émile Benveniste observou dois fatos sobre as línguas modernas que pareceriam triviais, mas que merecem

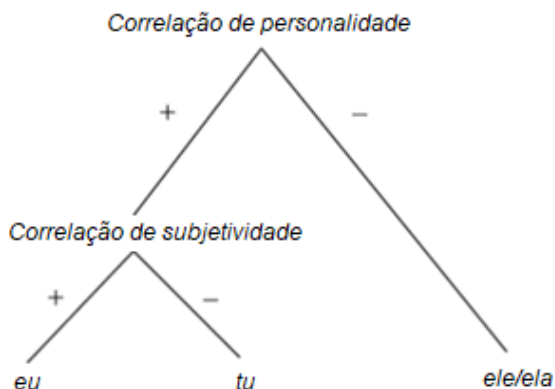
---

<sup>1</sup> Para o desenvolvimento desta pesquisa, consultamos a tradução brasileira do artigo, que foi publicada no livro *Problemas de Linguística Geral I* (BENVENISTE, 1991).

destaque: 1) entre as classes gramaticais clássicas, apenas duas são sujeitas a manifestar a categoria *pessoa* (o verbo e o pronome); e 2) a aparente uniformidade da classificação das três pessoas verbais é muito mais complexa que a estratificada em primeira, segunda e terceira pessoa.

Benveniste (1991, p. 258) criou um parâmetro para caracterizar a oposição entre as correlações de pessoas verbais: 1) *Correlação de personalidade*, “que opõe as pessoas *eu/tu* à não-pessoa *ele*”; e 2) *Correlação de subjetividade*, “interior a precedente e opondo *eu* a *tu*”. A partir do parâmetro de correlações de Benveniste, Manetti (2015) criou um esquema para explicar essas relações no singular:

**Figura 2** – Esquema de correlação entre pessoa/subjetividade



Fonte: Esquema elaborado por Manetti (2015, p. 26, tradução nossa)

Para compreender essas correlações, pode-se pensar na interação face a face. Em relação à correlação de personalidade, Benveniste observou uma oposição entre *eu/tu* e *ele*, pois, em uma interação entre *eu* e *tu*, ou seja, entre um falante e um ouvinte, o *ele* está fora da alçada dos dois interlocutores e, por isso, é classificado por Benveniste como *não pessoa*, pois é um sujeito do discurso e não participa da interação. Sobre a correlação de subjetividade, considera-se a capacidade do falante de se propor como sujeito e, para Benveniste, a subjetividade está ligada a três instâncias discursivas: *pessoa*, classe elementar centrada na oposição *eu/tu* – *ele*;

*tempo*, organiza-se no discurso e está ligado ao exercício da fala, por exemplo, o *eu* é falante no *presente*, em seu turno de fala; e *espaço*, constituído a partir de coordenadas espaciais centradas no *eu*.

Nesse cenário, segundo Manetti (2015), pode-se refletir sobre o pronome *nós*. As relações que se aplicam às formas de pronomes pessoais no singular permanecem as mesmas se transferidas para o plural? Para Benveniste, a “distinção ordinária de singular e de plural deve ser se não substituída ao menos interpretada, na ordem da pessoa, por uma distinção entre *pessoa estrita* (= singular) e *pessoa amplificada* (= plural), pois só a “terceira pessoa”, sendo não-pessoa, admite um verdadeiro plural” (BENVENISTE, 1991, p. 257).

Segundo Manetti (2015, p. 29, tradução nossa), no pronome *nós*, “realiza-se uma particular junção entre o *eu* e o *não-eu*, traz como prova desta afirmação a diferenciação do pronome de primeira pessoa do plural em duas formas - o *nós inclusivo* e o *nós exclusivo* - que foi criada em várias línguas”<sup>2</sup>. Essa classificação foi realizada, inicialmente, por Benveniste, que definiu o *nós inclusivo* como “a junção da pessoa não subjetiva com o *eu* implícito” e o *nós exclusivo* como a junção do eu com a “não pessoa” (BENVENISTE, 1991, p. 257). Veja-se os exemplos de *nós inclusivo* e *nós exclusivo* em Manetti (2015, p. 30, tradução nossa)<sup>3</sup>:

a mesma forma do *nós*, em uma língua como o italiano, por exemplo, será em alguns casos interpretada como *inclusiva* e em outros como *exclusiva*. Por exemplo, quando o apresentador do telejornal diz: “Estamos nos

---

<sup>2</sup> “Nel pronome *noi* si realizza un particolare congiungimento tra l’io e il non- io, porta come prova di questa asserzione quella differenziazione del pronome di prima persona plurale in due forme – il *noi inclusivo* e il *noi esclusivo* – che si è creata in molte lingue” (MANETTI, 2015, p. 29).

<sup>3</sup> “la stessa forma del *noi*, in una lingua come l’italiano, ad esempio, sarà in alcuni casi interpretata come *inclusiva* ed in altri come *esclusiva*. Ad esempio, quando lo speaker del telegiornale dice: «Ci stiamo avvicinando al periodo in cui va compilata la dichiarazione dei redditi», la forma della prima persona plurale include sia il locutore, sia gli spettatori di fronte al televisore (cioè esprime un significato *inclusivo*). Al contrario, quando lo speaker dice: «Vi mostriamo ora un servizio sulle recenti vicende di palazzo Chigi», la prima persona plurale usata dal locutore deve subire un’interpretazione *esclusiva*, cioè ‘io + loro (= la redazione tecnica)’”.

aproximando do período em que a declaração do imposto de renda deve ser concluída”, a forma da primeira pessoa do plural inclui seja o locutor, seja os expectadores de frente ao televisor (isso é, exprime um significado *inclusivo*). Ao contrário, quando o apresentador diz “Mostramos a vocês agora um serviço sobre os eventos do palácio Chigi”, a primeira pessoa do plural usada pelo locutor deve sofrer uma interpretação *exclusiva*, isto é *eu + eles* (= a redação técnica).

Sobre os exemplos de Manetti (2015), nota-se que, apesar de as reflexões do autor serem voltadas para a língua italiana, essas referências semânticas para o uso do pronome *nós* também podem ser observadas na LP em relação às formas *inclusiva* e *exclusiva*. Screti (2015, p. 149), que realizou estudos sobre a PPP em línguas europeias, afirma que o *nós* pode compreender todos os outros pronomes pessoais:

Nós: eu + tu + ele + vós + eles [*nós inclusivo*]

Nós: eu + tu + ele + vós [*nós inclusivo*]

Nós: eu + tu + ele [*nós inclusivo*]

Nós: eu + tu [*nós inclusivo*]

Nós: eu + ele [*nós exclusivo*]

Nós: eu [*plural de modéstia/plural de majestade*] (SCRETI, 2015, p. 149, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Para Screti (2015), a ambiguidade do *nós* ocorre nas línguas europeias contemporâneas (*nous, noi, nos, nosaltres, we, wir, nosotros* etc.), mas não em línguas como o chinês, o malaio e o tagalo, em que, em nível lexical, é possível distinguir os pronomes *inclusivos* e *exclusivos*. Há que se ressaltar que apesar de essa distinção de pronomes não ocorrer em algumas línguas, como é o caso da LP, ambas as referências semânticas ocorrem (*nós inclusivo* e *nós exclusivo*), porém, por meio de um único vocábulo com diversas referências semânticas.

---

<sup>4</sup> “Noi: io + tu + lui + voi + loro; Noi: io + tu + lui + voi; Noi: io + tu + lui; Noi: io + tu; Noi: io + lui; Noi: io” (SCRETI, 2015, p. 149).

Para Maurizi (2017), a refutação de que a PPP corresponde ao simples plural de *eu* dá suporte à reflexão sobre as funções argumentativas do *nós*. Para a autora, a PPP possibilita que o produtor do texto se inclua em um determinado grupo indicado pela expressão linguística *nós*, mas, ao mesmo tempo, não permite que os leitores determinem quais são todos os indivíduos que fazem parte do grupo. Assim, a intenção do falante é que determinará a qual grupo específico esse *nós* se refere.

De acordo com Manetti (2015), a PPP inclui o falante em um grupo indicado pela expressão linguística, mas, ao mesmo tempo, não permite que o ouvinte determine quem são todos indivíduos que fazem parte do grupo, que pode ser composto de várias e diferentes maneiras. Observa-se que o pronome *nós* é ambíguo e, muitas vezes, só pode ser compreendido a partir do contexto da enunciação (identidade do falante e o tempo da ação), sendo usado de forma intencional, pois “não existe uma regra que estabeleça sua referência em um determinado contexto. Em outras palavras, a referência não é única, mas múltipla e depende da intenção do falante” (MANETTI, 2015, p. 32, tradução nossa)<sup>5</sup>. Para Screti (2015, p. 153, tradução nossa),

Se eliminamos o *nós* como o ‘plural de majestade’ ou o ‘plural de modéstia’, o *nós* então tem a qualidade fundamental, que lhe é conferida por seu valor ambíguo, de permitir a manipulação estratégica da inclusão/exclusão de outros: do *nós* (eu enunciador + todos do gênero humano), no limite máximo, ao *nós* (eu + alguns vs. outros), ao *nós* (eu + um outro), no limite mínimo<sup>6</sup>.

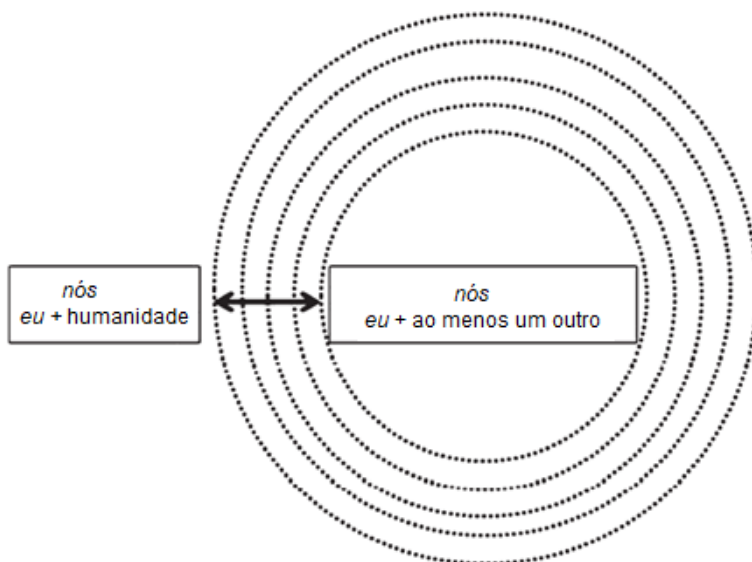
---

<sup>5</sup> Para Manetti (2015, p. 32), em relação ao pronome *nós*, “non c’è una regola che stabilisca qual è la loro referenza in un contesto dato. Per dirla in altre parole, la referenza non è univoca ma multipla e dipende dall’intenzione del parlante”.

<sup>6</sup> “Se eliminiamo il noi come ‘io dilatato’ o ‘io diminuito’, il noi ha quindi la qualità fondamentale, conferitagli proprio dal suo valore ambiguo, di permettere la manipolazione strategica dell’inclusione/esclusione degli altri: dal noi (io enunciatore + tutto il genere umano), caso limite verso il massimo, al noi (io + alcuni vs. gli altri), al noi (io + un altro), caso limite verso il minimo” (SCRETI, 2015, p. 153).

Assim, Screti (2015) observa que a referência de quem é incluso na PPP depende do contexto de enunciação e da intencionalidade do produtor do texto. Para o autor, a inclusão ou exclusão do *nós* ocorre de maneira intencional, e o *nós* funciona como um círculo que pode ser alargado mais ou menos para incluir interlocutores, principalmente a partir de interesses estratégicos do falante, conforme a Figura 3:

**Figura 3** – Esquema de inclusão de interlocutores no *nós*



Fonte: Screti (2015, p. 154, tradução nossa).

Na Figura 3, nota-se uma representação de como o *nós* é ambíguo e pode incluir desde o *eu + ao menos uma pessoa*, sendo *inclusivo* (*eu + tu*) ou *exclusivo* (*eu + ele*), até, em uma extensão máxima, toda a humanidade. Assim, uma vez que o *nós* possui diversos significados a depender do contexto, evidencia-se que a PPP pode ser utilizada para fins retóricos, como demonstrado nas análises deste capítulo.

Diante dessa possibilidade de ampliação máxima dos indivíduos que compõem o *nós*, Screti (2015) destaca, por exemplo, a possibilidade de a PPP ser um recurso para imprimir no texto

sentimentos nacionalistas, função que é conceituada pelo pesquisador como o *nós da nação*. Conforme é demonstrado nas análises, essa função é muito utilizada em discursos políticos.

Sobre o uso do *nós* enquanto estratégia para construir um sentimento de nação em língua italiana, Screti (2015, 154, tradução nossa) afirma que o pronome “inclui alguns e exclui outros: dizer ‘nós italianos’ de fato exclui todos os não italianos, também resta o problema de estabelecer quais critérios definem a italianidade e, portanto, a inclusão ou a exclusão do grupo”<sup>7</sup>. Apesar de Screti refletir sobre a PPP no italiano e no espanhol, o autor afirma que essa função argumentativa é comum em todo as línguas europeias contemporâneas, devido à tradição retórica greco-latina.

De acordo com Stewart (2015), que analisou o pronome *nós* em discursos da modalidade oral da língua espanhola, o conhecimento da ambiguidade do pronome *nós* permite ao orador não só modelar o discurso a um determinado interesse, mas também, em caso de ser questionado sobre uma implicação que ameace sua imagem, amparar-se em uma interpretação alternativa do *nós* para salvar sua imagem. Além disso, para a autora, a PPP pode ser usada para imprimir a imagem de poder ou de solidariedade nos falantes, porém, destaca que apesar de esses sentidos serem impressos por meio da PPP, estão no contexto e não nos elementos linguísticos em si.

Fauci (2016), em referência à expressão *animal político*, de Aristóteles (ζῷον πολιτικόν), classifica o *nós* como *pessoa política*, pois, conforme o pesquisador, evidencia-se que o *nós* apresenta a essência da sociabilidade em sua modalidade humana, que é justamente política e, como tal, é enquadrada por inúmeras perspectivas e máscaras sociais. Para o autor, a partir do momento em que o *nós* é utilizado, torna-se, no texto, uma ferramenta argumentativa eficaz, articulada e flexível, capaz de realizar diferentes máscaras sociais, que, neste capítulo, compreendemos como *ethos*.

---

<sup>7</sup> il noi della nazione “include alcuni ed esclude altri: dire «noi taliani» infatti esclude tutti i nonitaliani, anche se resta il problema di stabilire quali criteri definiscano l’italianità e quindi l’inclusione nel o l’ esclusione dal gruppo” (SCRETI, 2015, p. 154).

Nesta seção, discutiram-se perspectivas teóricas que permitem a compreensão de alguns fenômenos argumentativos ligados ao *nós*. Ressalta-se que devido à ambiguidade da PPP, impressa por meio da flexão verbal (desinência *-mos*) e pelos pronomes, esse dispositivo linguístico pode ser manipulado pelo produtor do texto de modo a manipular muitas outras estratégias retóricas. A seguir, apresentam-se análises que relacionam algumas funções semânticas da PPP à construção das categorias retóricas em recortes textuais de diferentes gêneros.

### **A primeira pessoa do plural como estratégia retórica no gênero propaganda**

Para as análises desta seção, foram selecionadas duas propagandas desenvolvidas pelo Ministério da Saúde, que têm o intuito de convencer a população a aderir a campanha de vacinação *Poliomielite e Multivacinação*, ambas divulgadas na mídia tradicional e na *internet* na primeira quinzena de outubro de 2020. Conforme é demonstrado na sequência, apesar de as campanhas terem sido desenvolvidas no mesmo período e compartilharem o propósito de divulgar a vacinação contra a poliomielite, as propagandas são destinadas a auditórios diferenciados

Em relação ao gênero propaganda, é comum encontrar, na literatura científica, estudos que utilizam este termo como um sinônimo de publicidade. Contudo, segundo Santos e Cândido (2017, p. 02), esses gêneros compartilham a essência de persuasão, mas com “fins diferentes: uma com apelo ideológico e moral, e a outra com apelo ligado às vendas, respectivamente”. Assim, optou-se pelo termo propaganda, uma vez que, para os autores, refere-se ao “modo de persuadir e difundir uma crença, uma doutrina, uma ideia, uma ideologia, um princípio e/ou uma religião, não visando fins lucrativos e não anunciando em nome de alguma empresa ou sobre algum produto” (SANTOS; CÂNDIDO, 2017, p. 04).

Nota-se que ambas as propagandas são textos multimodais, pois são construídas não só por elementos verbais, mas também por um



conjunto de signos de outras modalidades da linguagem, como imagens estáticas, imagens em movimento, sons e falas (ROJO, 2020). Evidencia-se que todos esses elementos são constitutivos para o convencimento da plateia, e moldam as categorias *ethos*, *pathos* e *logos*. Porém, aqui, as análises são focadas principalmente nos usos da PPP.

**Figura 4** – Campanha de vacinação *Poliomielite e Multivacinação* voltada ao público infantil



Fonte: Ministério da Saúde (2020)<sup>8</sup>

A primeira propaganda possui um minuto de duração e apresenta como protagonistas crianças com idade entre 0 e 15 anos (público-alvo da campanha de vacinação). O vídeo é narrado por diferentes vozes infantis, e a sequência de *frames* apresenta crianças felizes em contextos de brincadeiras, estudo e interação. Evidencia-se que diversas faixa-etárias são consideradas, e que há ampla representatividade da diversidade infantil: meninos e meninas de diferentes raças, classes sociais, afinidades em relação às ocupações infantis, além da inclusão de pessoas com deficiência.

Em relação à composição imagética da propaganda, ou seja, a escolha dos protagonistas e dos jogos e brincadeiras que ambientam o contexto do vídeo, nota-se que é realizada com o intuito de induzir

---

<sup>8</sup> Esta campanha de vacinação pode ser acessada por meio do *link*: <https://youtu.be/gb9B6un6isM>

o público-alvo a se identificar com as personagens e, consequentemente, com a mensagem apresentada. Veja-se recorte da transcrição da propaganda:

*Recorte 1:* O mundo que **nos** aguarde. Mas **a gente** não espera, não. **A gente** já tá descobrindo, aprendendo, ensinando. Você sabia que o Brasil tem o maior programa de vacinação do mundo? São vacinas que **nos** protegem e **nos** fazem crescer fortes e saudáveis. **Pra gente** continuar fazendo toda a diferença para o mundo. Então cola com o **nosso** movimento que disse **a gente** entende. **Temos** muitos vídeos pra criar, foguetes pra lançar, um mundo pra conectar. Você vai ver. Até lá, o importante é manter **nostra** caderneta de vacinação sempre atualizada [...] (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020, s.p.).

No Recorte 1, nota-se que o produtor do texto optou pela utilização de uma linguagem informal, adequada ao contexto de circulação da campanha de vacinação e ao público-alvo. O texto é apresentado, simultaneamente, em áudio (com diversas vozes infantis), em libras (no canto inferior direito da tela) e escrito, com o formato de legenda.

Constata-se que os usos da PPP, no Recorte 1, demonstram a função *inclusiva* do *nós*, uma vez que o auditório infantil é integrado à mensagem, por meio dos elementos na PPP, de modo a ser convencido por outras crianças sobre a importância da vacinação. Entre as ocorrências da PPP, destacam-se os pronomes átonos **nos**; a forma **a gente**, que ainda não é reconhecida pela gramática tradicional como pronome pessoal, mas que já possui a função semântica de equivalência ao *nós* constatada por estudos funcionalistas e sociolinguísticos na modalidade oral-dialogada da LP; o verbo flexionado **temos**; e o pronome possessivo **nostra**.

Há que se ressaltar que esse efeito de *inclusividade* ocorre quando o público-alvo da propaganda é alcançado, ou seja, as crianças. Uma vez que o vídeo foi divulgado em diversas plataformas, é notório que outros públicos também foram alcançados, como pais e a sociedade em geral. E, nos interlocutores adultos, os elementos da PPP causam o efeito de *exclusividade*.

O *logos* da propaganda constrói diversos *ethos* particulares. Essa estratégia argumentativa pode ser considerada eficaz, uma vez que atinge diversos nichos de representatividade, fazendo com que cada criança se identifique, individualmente, com um dos protagonistas do vídeo. Por outro lado, a progressão textual e constante utilização da PPP tecem o sentido de integração entre esses diferentes *ethos*, o que pode induzir o público a considerar-se também integrante de um grupo “crianças e adolescentes menores de 15 anos”.

Além da construção de diferentes *ethos* para as crianças atuantes na propaganda, constata-se que o auditório já possui, anteriormente à divulgação do vídeo, expectativas e convenções relativas à instituição Ministério da Saúde. Devido ao fato de o vídeo ter sido divulgado em diferentes plataformas, entende-se que o *ethos prévio* da instituição é diferente nos diversos grupos atingidos.

Em relação ao *pathos*, nota-se que a propaganda apela às paixões do público-alvo, por meio da exploração da diversão e de possíveis sonhos infantis. O texto também utiliza um conjunto de crenças e valores compartilhados pela sociedade, como em “o mundo que **nos** aguarde”, que aciona no público a convenção popular de que as crianças terão um futuro promissor.

Nota-se, também, que a apresentação da mensagem em meio ao cenário de brincadeiras pode induzir o público-alvo a associar o imaginário de diversão como uma consequência indireta da vacinação, já que ela é responsável por garantir saúde às crianças. Em públicos paralelos, como pais e responsáveis, os cenários aliados à mensagem podem induzir esses adultos a conceber a vacinação como uma etapa importante para garantir que os filhos continuem saudáveis e conquistem o mundo quando adultos.

Na segunda propaganda, por outro lado, evidencia-se que outras estratégias argumentativas são utilizadas para o convencimento do auditório. Sendo também um texto multimodal, é voltada, especificamente, para o convencimento dos pais sobre a importância da vacinação.

Figura 5 – Campanha de vacinação *Poliomielite e Multivacinação* voltada aos pais



Fonte: Ministério da Saúde (2020)<sup>9</sup>

O vídeo é ambientado em Salvador, no bairro de Massaranduba, e possui dois minutos de duração. Diferentemente da primeira propaganda analisada, o texto utiliza apenas dois protagonistas, um pai e uma mãe, e a mensagem é apresentada de forma mais pausada, com maior exploração das emoções dos personagens em um contexto familiar. O texto também é apresentado, simultaneamente, em áudio (com uma voz materna e uma paterna), em libras (no canto inferior direito da tela) e escrito, com o formato de legenda.

Uma diferença representativa entre as propagandas está na apresentação da individualidade dos personagens. Na propaganda destinada ao público infantil, os *ethos* são construídos a partir de estereótipos, e a pluralidade é explorada sem a apresentação do nome ou da intimidade desses participantes. O vídeo destinado aos pais, por outro lado, apresenta o nome das pessoas que participam do vídeo e explora o contexto da intimidade familiar, o que pode provocar, no auditório, maior credibilidade ao que é apresentado.

Sobre a composição imagética da propaganda, nota-se que o cenário explora emoções ligadas ao cuidado e à união familiar, como

---

<sup>9</sup> Esta campanha de vacinação pode ser acessada por meio do *link*: <https://youtu.be/xvGVagQOkso>

a criança dormindo no colo da mãe enquanto ela fala em tom t nuue e com um sorriso no rosto, a filha tocando piano enquanto a mãe menciona que   o sonho da criança ser professora desse instrumento musical, o pai que joga futebol com o filho e o abraça e depois prepara café para a família etc. Todos esses elementos não verbais são explorados com o intuito de fazer com que o público-alvo se identifique com os protagonistas da mensagem e remetam a memórias afetivas relacionadas ao cenário do vídeo. Veja-se um recorte da transcri o da propaganda:

*Recorte 2:* Oxente, todos **nós temos** sonhos, n ? E com **nossos** filhos não   diferente. Meus filhos mesmo são cheios de sonhos. Bia quer ser professora de piano. Gabriel quer ser jogador de futebol. E Alice ainda não sei o que vai ser. **A gente** tem vontade de proteger **nossos** filhos de tudo, mas nem sempre dá. Mas, de muita doença grave, **a gente** cuida sim. Não pode deixar de vacinar.   a prioridade entre **a gente** aqui. Porque são com amor e carinho **a gente** não vai proteger **nossos** filhos.   importante vacinar pra que eles possam realizar os sonhos deles [...] (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020, s.p.).

No Recorte 2, diferentemente do Recorte 1, nota-se um *logos* que opta pela flutua o de sentidos em rela o aos usos da PPP. Se, no Recorte 1, a PPP indicou o falante + todas as crianças brasileiras entre 0 e 15 anos, no Recorte 2, a PPP ora   *inclusiva*, ou seja, remete aos protagonistas e ao público-alvo (pais de crianças brasileiras entre 0 e 15 anos), ora   *exclusiva*, ou seja, integra apenas os protagonistas da propaganda.

No início, em “Oxente, todos **nós temos** sonhos, n ? E com **nossos** filhos não   diferente”, a protagonista utiliza o *nós inclusivo*, que, aliado ao cenário e aos elementos não-verbais do vídeo, criam no auditório a sensa o de identifica o e pertencimento ao grupo “pais de crianças brasileiras entre 0 e 15 anos”. O início da mensagem pretende gerar no auditório a sensa o de um grupo plural, porém com aspectos em comum. A propaganda não realiza o apagamento do regionalismo, a expressão “oxente”   mantida, o que destaca essa

pluralidade e, na sequência, “todos **nós**” e “**nossos** filhos” criam uma doxa comum de interesses ligados aos vínculos afetivos.

A transição para a individualidade dos protagonistas ocorre a partir da exploração das emoções pessoais da matriarca, por meio da descrição dos sonhos dos filhos, e do uso da primeira pessoa do singular, como em “meus filhos”. Na sequência, evidencia-se que a PPP imprime *exclusividade*, pois esse *nós* passa a indicar o casal: “**A gente** tem vontade de proteger **nossos** filhos de tudo, mas nem sempre dá. Mas, de muita doença grave, **a gente** cuida sim”. Verifica-se que a exploração dessa *exclusividade* pode induzir o público a compreender o *ethos* dos protagonistas não só como pais amorosos e cuidadosos, mas também como responsáveis e preocupados com a saúde dos filhos.

Constata-se que argumentação da propaganda é centrada, principalmente, no *pathos*, por meio da exploração dos laços afetivos da família que protagoniza o vídeo. Em relação ao *logos*, nota-se que utiliza o recurso retórico da exemplificação, pois demonstra uma família com relações afetivas fortes e harmoniosas, ou seja, com *ethos* que possuem credibilidade suficiente para ser voz autorizada e afirmar: “Não pode deixar de vacinar. É a prioridade entre **a gente** aqui”. No trecho, nota-se que a exclusividade do “**a gente**” é impressa por meio do advérbio “aqui”.

Contudo, evidencia-se ambiguidade em relação à *exclusividade* ou *inclusividade* da PPP na sequência: “Porque só com amor e carinho **a gente** não vai proteger **nossos** filhos”. A exploração dessa ambiguidade é uma estratégia retórica que pode, por um lado, induzir parte do público que se identificou com a mensagem e os protagonistas a sentir-se representada no grupo e orientada a concordar com a afirmação. Em relação à parcela do auditório não comovida com a propaganda, a ambiguidade com a possibilidade do sentido de *exclusividade* faz com que esses interlocutores não sintam antipatia ao conteúdo.

Assim como na primeira propaganda, cabe ressaltar que o auditório já possui, anteriormente à divulgação do vídeo, um *ethos prévio* referente

à instituição Ministério da Saúde. Entende-se que esse *ethos prévio* também pode ser central na eficácia ou não da argumentação.

### **A primeira pessoa do plural como estratégia retórica no discurso político**

Conforme Charaudeau (2007, p. 247), a cena política envolve expectativas de poder, nas quais a instância política é direcionada a “um agir sobre o outro” acompanhada de uma “exigência de submissão do outro”, que, em regimes democráticos, é um poder resultado não só da legitimidade atribuída pelo jogo da representatividade, mas também por:

- um *saber* e um *saber-fazer* através dos quais o sujeito político terá recurso a estratégias de construção de imagens de si mesmo, de maneira a se tornar credível aos olhos da instância cidadã (*ethos* de credibilidade) e atrativo (*ethos* de identificação). O *ethos* de identificação coloca o problema da fronteira com os efeitos do *pathos*, já que este busca tocar o afeto do cidadão.
- *valores*, valores comuns, que a instância política e a instância cidadã supostamente compartilham para se fundir em um certo ideal de “viver junto”. Aqui ainda colocamos o problema da fronteira, dessa vez entre *logos* e *pathos*, já que podemos aderir emocionalmente a valores superiores (CHARAUDEAU, 2007, p. 247-248).

Diante deste contexto, no qual a construção da imagem de si pode aderir legitimidade e poder a determinados indivíduos nas sociedades democráticas, evidencia-se a importância da reflexão sobre dispositivos linguísticos que indicam argumentação em discursos políticos. Entende-se que muitas estratégias retóricas podem ser utilizadas nesse processo da construção da imagem de si, contudo, nesta seção, volta-se o olhar, principalmente para a PPP.

Para demonstrar possibilidades de usos da PPP com fins retóricos, selecionou-se um recorte de discurso proferido por Margaret Thatcher na Conferência do Partido Conservador, em 1986, quando ela ocupava o cargo de Primeira-Ministra do Reino

Unido. Justifica-se a escolha pelo recorte devido ao potencial de demonstração dos fenômenos aqui estudados de forma didática durante o projeto de extensão, uma vez que a oradora demonstrou habilidade no uso da estratégia retórica.

O discurso no qual o recorte foi selecionado foi realizado na modalidade oral dialogada. Porém, para as análises desta seção, considerou-se a transcrição da conferência publicada por Gaffney (1991). Veja-se o Recorte 3:

*Recorte 3: Este governo reduziu as fronteiras do Estado e seguirá reduzindo-as cada vez mais. Tão popular é a **nossa** política que está sendo aplicada a todo o mundo. Da França às Filipinas, da Jamaica ao Japão, da Malásia ao México, do Sri Lanka a Singapura, as privatizações estão avançando. Existe até uma oriental e particular versão, na China. As políticas que **temos** promovido estão ganhando interesse país após país. **Nós**, os conservadores, **cremos** no capitalismo popular – **cremos** em uma democracia de propriedade. E isso funciona! Recentemente, na Escócia, estive presente na venda da casa popular de número 1 milhão: para uma família muito amorosa com dois filhos, que finalmente poderá chamar aquele lar de seu. E agora **vamos** para o segundo milhão. E ainda há mais, pois milhões já se tornaram acionistas. E logo haverá oportunidades para milhões de pessoas na British Gas, British Airways, British Airports e Rolls Royce. Quem disse que **nós** não **temos** potência? **Nós estamos** em nosso auge! [...] (GAFFNEY, 1991, p. 238-239, tradução nossa)<sup>10</sup>.*

---

<sup>10</sup> "This government has rolled back the frontiers of the state, and will roll them back still further. And so popular is our policy that it's being taken up all over the world. From France to the Philippines, from Jamaica to Japan, from Malaysia to Mexico, from Sri Lanka to Singapore, privatisation is on the move, and there's even a special oriental version in China. The policies we have pioneered are catching on in country after country. We Conservatives believe in popular capitalism - believe in a property-owning democracy. And it works! In Scotland recently, I was present at the sale of the millionth council house: to a lovely family with two children, who can at last call their home their own. Now let's go for the second million! And whaes more, millions have already become shareholders. And soon there will be opportunities for millions more, in British Gas, British Airways, British Airports and Rolls Royce. Who says we've run out of steam? We're in our prime!" (GAFFNEY, 1991, p. 238-239).



No Recorte 3, evidencia-se, no discurso de Thatcher, a flutuação de diversas instâncias de sentido ligadas à PPP. Nota-se que a PPP, aliada à construção do *logos* do recorte, demonstra o potencial retórico deste dispositivo linguístico. No início, em “**nossa** política”, a *inclusividade* do *nós* se aplica não só aos filiados ao Partido Conservador, mas também a todos os cidadãos do Reino Unido. Essa interpretação é possível, pois a oradora fala sobre o Estado que chefia, e afirma que as políticas desta nação são aplicadas também em outros países: França, Filipinas, Jamaica, Japão, Malásia, México, Sri Lanka e Singapura.

Sobre essa utilização do *nós*, constata-se que mobiliza a função classificada por Screti (2015) como o *nós da nação*, comumente utilizado em discursos políticos nas línguas europeias para imprimir no texto sentimentos nacionalistas. Na sequência, em “as políticas que **temos** promovido”, nota-se uma flutuação de sentido em relação à PPP. Os demais elementos linguísticos que compõem o *logos* evidenciam que em “**temos**” é *exclusivo*, pois refere-se à Thatcher, enquanto chefe de Estado, e aos demais representantes do poder no Reino Unido.

A partir desses dois primeiros usos da PPP + o conteúdo do discurso, nota-se que a oradora constrói, inicialmente, o *ethos* de uma nação forte, que exporta um modelo político e ideológico para vários países do mundo e, na sequência, insere-se como um dos sujeitos responsáveis pelo sucesso da nação. Assim, em relação ao *pathos*, destaca-se a estratégia da valorização dos sentimentos nacionalistas no auditório.

A seguir, a oradora passa a mobilizar novos sentidos nos usos da PPP. Em “**Nós**, os conservadores, **cremos** no capitalismo popular – **cremos** em uma democracia de propriedade”, nota-se a utilização do *nós inclusivo*. Aqui, verifica-se que Thatcher fala, especificamente, em nome e para os integrantes do Partido Conservador, incluindo não só os políticos presentes na Conferência, mas também todos os filiados ao partido, que compartilham a crença no capitalismo popular e na democracia de propriedade. Nota-se que essa

*inclusividade* fortalece o *ethos* de porta voz e líder do partido por meio do apelo ao *pathos*.

A seguir, nota-se que a oradora opta pela utilização da primeira pessoa do singular. Apesar desta estratégia não ser foco de análise nesta seção, cabe ressaltá-la, pois, no Recorte 3, contribui para a construção de uma nova instância de sentido ligada ao *ethos* de Thatcher. Ao afirmar que esteve na Escócia durante a venda da casa popular de número 1 milhão e constatou “uma família muito amorosa com dois filhos, que finalmente poderá chamar aquele lar de seu”, a líder do partido conservador do Reino Unido constrói uma imagem de si preocupada também com as relações humanas, afastando a possibilidade de o público considerá-la alguém que se preocupa apenas com a economia.

Nesse trecho, verifica-se que, no *pathos*, a oradora encontra uma doxa comum de argumentação, pois até seus adversários políticos ou o povo que não concorda com aspectos ideológicos ou da administração do partido conservador concordam com a importância de garantir um lar a uma família amorosa com dois filhos. Ao atingir essa doxa comum, em “E agora **vamos** para o segundo milhão”, nota-se que o *nós inclusivo* passa a ser utilizado novamente para englobar toda a nação, apelando para sentimentos nacionalistas.

No final do recorte, em “Quem disse que **nós** não **temos** potência? **Nós estamos** em nosso auge!”, observa-se que o produtor do texto mantém o sentido de *nós da nação* e *inclusivo*, englobando a população de um modo geral. Por outro lado, considerando que o discurso foi proferido em 1986, durante a Guerra Fria, uma possibilidade de sentido é que a afirmação de Thatcher é uma resposta ao que ficou convencionalizado internacionalmente sobre as potências mundiais da época serem os Estados Unidos da América e a União Soviética. A oradora apresenta-se como porta voz de uma nação que, segundo ela, é sim uma potência e que está no auge.

As análises do Recorte 3 demonstram o potencial da PPP de materializar diversas estratégias retóricas. Por ser um dispositivo linguístico, ressalta-se que é componente do *logos*, ou seja, do discurso. Contudo, nota-se que a utilização da PPP aliada a outras

estratégias retóricas macroestruturais pode construir diferentes instâncias de *ethos* e *pathos*, que serão eficazes caso o produtor do texto saiba adequá-las às expectativas do auditório.

### **Considerações finais**

Em 380 a.C., o sofista Górgias afirmou que um auditório pode ser convencido por um bom orador a desempenhar determinado papel de relevância em detrimento de outro profissional com mais conhecimentos técnicos e especializados à função, porém, sem o domínio de estratégias de persuasão apropriadas (PLATÃO, 2015). Em 2020, constata-se que a observação de Górgias ainda possui validade.

Após o sofista, Aristóteles estudou a persuasão e sistematizou, pela primeira vez, como a argumentação é construída a partir do caráter pessoal do orador (*ethos*), do ato de levar o auditório a uma determinada disposição de espírito (*pathos*) e da construção do discurso (*logos*). Ao longo deste capítulo, demonstrou-se a importância de um olhar atualizado para esses estudos clássicos, de origem greco-latina, com foco na mobilização das estratégias retóricas em nível linguístico.

A análise de três recortes demonstrou a multifuncionalidade da PPP, pois, seja *inclusiva* ou *exclusiva*, pode mobilizar diversos sentidos e inserir, no texto, componentes retóricos ligados às categorias *ethos*, *pathos* e *logos*, dependendo da intencionalidade do produtor do texto. Assim, concorda-se com Fauci (2016) em classificar o *nós* como *pessoa política*.

Considerando que este livro foi desenvolvido em Programa de Pós-Graduação em Letras, com o intuito de atender acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras, entende-se a importância de estudos sobre Retórica serem aplicados ao ensino. Durante o projeto de extensão, no qual uma parte de seus resultados é apresentada neste capítulo, pôde-se demonstrar para acadêmicos, futuros professores de LP, como identificar, analisar e se apropriar desses dispositivos linguísticos argumentativos.

## Referências

- ADAM, J. M. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016a. p. 09-28.
- AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b. p. 119-144.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionados e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2017.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 3 ed. Campinas-SP: 1991.
- BINI, R. P.; SELLA, A. F. Primeira pessoa do plural em dossiê da Revista Cult: traços de modalização epistêmica e de diferentes instâncias de sentido vinculadas às categorias *ethos*, *pathos* e *logos* da Retórica. **Fórum Linguístico**, v. 16, n. 4 (2019). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4135>. Acesso em 20 out. 2019.
- CHARAUDEAU, P. *Pathos* e discurso político. Tradução de Emília Mendes. In: MACHADO, I. L.; MENZES, W.; MENDES, E. (Org.). **As emoções no discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.
- DASCAL, M. O *ethos* na argumentação: uma abordagem pragma-retórica. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DITTRICH, I. J. O *Ethos* na entrevista jornalística: refazer e desfazer uma imagem. **Caderno de letras da UFF**. Dossiê: Palavra e imagem nº 44, p. 277-293, 2012.
- FAUCI, N. L. Noi, persona politica. ASSOCIAZIONE PER LA STORIA DELLA LINGUA ITALIANA (ASLI). **L'italiano della**

**politica e la politica per l'italiano.** Napoli: Franco Cesati Editore, 2016. p. 387-400.

GAFFNEY, J. **The Language of Political Leadership in Contemporary Britain.** New York: Palgrave Macmillan, 1991.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos*.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-92.

MANETTI, G. Il noi tra enunciazione, indessicalità e funzionalismo. JANNER, M. C.; COSTANZA, M. A. D.; SUTERMEISTER, P. (Org.). **Noi, Nous, Nosotros: Studi romanzi Études romanes Estudios románicos.** Berne: Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 2015.

MAURIZI, B. **La prima persona plurale nei discorsi dei politici italiani:** dalla prima alla seconda Repubblica. 129f. 2017. Tese apresentada ao Departamento de Studi Linguistici e Letterari, da Università degli Studi di Padova. Disponível em: [http://tesi.cab.unipd.it/56817/1/Beatrice\\_Maurizi\\_2017.pdf](http://tesi.cab.unipd.it/56817/1/Beatrice_Maurizi_2017.pdf). Acesso em 23 jun. 2020.

MEYER, M. **A retórica.** Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Campanha Nacional de Multivacinação - Projeto na Comunidade.** 2020. Disponível em: <https://youtu.be/xvGVagQOkso>. Acesso em 24 out. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Campanha Nacional de Multivacinação - Poliomielite e Multivacinação.** 2020. Disponível em: <https://youtu.be/gb9B6un6isM>. Acesso em 24 out. 2020.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. MOSCA, L. L. S. **Retóricas de ontem e de hoje.** São Paulo: Humanitas, 2001.

NEVES, M. H. M. **A gramática do português revelada em textos.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

PLATÃO. **Górgias.** Livro de domínio público, 2015.

ROJO, R. Textos multimodais. In: GLOSSÁRIO CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. In: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 25 out. 2020.

SANTOS, A. I.; CÂNDIDO, D. Por um conceito de Propaganda e Publicidade: divergências e convergências. INTERCOM. In: **Anais...**, Curitiba-PR, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1973-1.pdf>. Acesso em 23 fev. 2020.

SCRETI, F. Screti. Noi: Il pronome della nazione. JANNER, M. C.; COSTANZA, M. A. D.; SUTERMEISTER, P. (Org.). **Noi, Nous, Nosotros**: Studi romanzi Études romanes Estudios románicos. Berne: Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 2015.

STEWART, M. Pronombres de poder y de solidaridad: El caso de la primera persona plural nosotros. JANNER, M. C.; COSTANZA, M. A. D.; SUTERMEISTER, P. (Org.). **Noi, Nous, Nosotros**: Studi romanzi Études romanes Estudios románicos. Berne: Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 2



## 4

### **Processos de referenciação: reflexões sobre a construção dos sentidos do texto e a argumentação**

Eviliane Bernardi

#### **Considerações iniciais**

Neste capítulo, apresentam-se reflexões teóricas sobre a referenciação com o objetivo de analisar como o processo de referenciação colabora para a percepção do direcionamento argumentativo do texto de acordo com a intencionalidade do produtor.

Os estudos sobre referenciação inseridos na perspectiva sociocognitiva e interacional da Linguística Textual consideram que a construção dos sentidos ocorre na interação. Nessa perspectiva, a complexidade envolvida no processo da leitura ou da interação face a face decorre da necessidade da ativação de conhecimentos compartilhados entre os interlocutores e de uma série de inferências, por se tratar de um processo de negociação no momento da interação.

O texto, nessa perspectiva, não é um produto acabado, mas sim um processo colaborativo, construído pelos participantes da interação em determinado evento discursivo, em que o produtor realiza escolhas significativas para a construção dos objetos de discurso. O texto sinaliza para leituras possíveis, a partir das pistas deixadas em sua constituição, e o leitor mobiliza conhecimentos prévios e estratégias cognitivas para construir os sentidos do texto (KOCH, 2008). Dessa forma, a investigação do processo de referenciação, “que é uma das tarefas a que se propõe a Linguística Textual, traz, sem dúvida, subsídios importantes quer para a produção quer para a compreensão de textos” (KOCH, 2008, p. 192), o que corrobora a concepção de que, como já amplamente demonstrado por



pesquisadores da área, o estudo do processo de referenciação deve fazer parte das práticas das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, com vistas a promover a leitura crítica dos alunos, estimulando a percepção do caráter argumentativo e ideológico das escolhas realizadas pelo produtor do texto.

As reflexões aqui apresentadas são resultado do Projeto de extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, coordenado pela professora Aparecida Feola Sella, destinado aos acadêmicos do 4º ano de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), desenvolvido conforme o conteúdo programático da disciplina *Sintaxe do Português II*, do curso de Letras da Unioeste. Tendo em vista a necessidade de discussões sobre a referenciação, conforme o conteúdo programático da disciplina, as reflexões apresentadas neste capítulo focalizam o processo de referenciação e sua aplicação ao ensino, sem, no entanto, ter por intuito esgotar todas as possibilidades de reflexão sobre o fenômeno.

A interação ocorrida durante o módulo *Referenciação* entre os participantes do projeto, a coordenadora e a equipe, realizado por meio de plataforma *on-line*, devido à pandemia de Covid-19, possibilitou discussões que resultaram neste capítulo. Na condução do trabalho com os conteúdos, durante o projeto, priorizaram-se exemplos e análises coletivas, a fim de que os conteúdos fossem assimilados pelos discentes, bem como discussões sobre os principais estudos já desenvolvidos no âmbito da Linguística Textual acerca da referenciação, de forma simultânea. As análises do módulo centraram-se em gêneros textuais de diferentes esferas, no entanto, para este capítulo, optou-se por focalizar as análises em gêneros da esfera literária.

Neste capítulo, pretende-se contribuir com acadêmicos que estejam iniciando os estudos sobre a teoria da referenciação e com a formação de futuros professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Para tanto, inicialmente, como aporte teórico, apresentam-se os principais pressupostos da referenciação segundo a perspectiva sociocognitiva e interacionista, partindo do início do desenvolvimento da teoria, da evolução do conceito de referência

para referenciação e de reflexões sobre a concepção de objeto de discurso. Em seguida, são realizadas algumas considerações sobre a relação entre referenciação e ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, reflete-se sobre as estratégias referenciais e procede-se à análise textual-discursiva do processo de referenciação em textos e recortes de textos. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

### **Referência, referenciação, referente e objeto de discurso: o que os termos dizem sobre a mudança de perspectiva**

Com mais de 2.500 anos de tradição (MARCUSCHI, 2004), a questão da referência é um tema clássico na Filosofia da Linguagem, cuja perspectiva era pautada na concepção de que haveria uma correspondência entre as palavras e os objetos do mundo. Nesse viés, a expressão nominal selecionada era avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo, perspectiva que foi redirecionada, a partir dos estudos de Mondada e Dubois (2003), para a investigação de como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão um sentido ao mundo.

Assim, de acordo com a perspectiva sociocognitiva e interacionista, “a linguagem é tida como o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural” (KOCH, 2008, p. 31). A atividade de referir não acontece de forma independente da situação de comunicação, visto que a referência está vinculada ao social.

A mudança da concepção de referência demandava uma nomenclatura que abarcasse a nova perspectiva. Por isso, passou-se a falar em **referenciação** (MONDADA; DUBOIS, 2003), termo que remete ao caráter dinâmico do processo realizado no discurso.

Essa perspectiva considera que o sentido das palavras e dos textos é situado social, histórica e culturalmente, e que existe uma negociação entre os interlocutores para o estabelecimento dos sentidos. Assim, a linguagem “não traz os objetos do mundo para dentro do discurso e sim trata esses objetos de diversas maneiras, a fim de atender a diversos propósitos comunicativos: passa-se a falar, então, em **objetos de**

**discurso**” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 294, grifos nossos). É importante ressaltar que o termo “referente”, muitas vezes, é utilizado em pesquisas inseridas na perspectiva sociocognitivo-interacionista como equivalente a “objeto de discurso”.

Cumpra destacar que a mudança não se restringiu à alteração terminológica, de referência para referenciação, de referentes para objetos de discurso, mas configurou-se como uma mudança na maneira de conceber aspectos importantes da teoria. Segundo Mondada e Dubois (2003), os participantes da interação atualizam os objetos de discurso no momento da interação. Assim, os objetos de discurso elaboram-se no curso das atividades interacionais, conforme a interpretação que o sujeito faz da realidade e com base nos conhecimentos partilhados entre os interlocutores no momento da interação.

Entretanto, vale ressaltar que nem tudo é construído a cada momento, pois não se pode ignorar que as representações de um grupo social têm uma estabilidade grande, segundo Marcuschi (2004). Para o autor, existe um condicionamento sociocultural, ideológico e comportamental das comunidades em relação à atividade linguística, o que permite que uma pessoa compreenda com razoável segurança, por exemplo, o que alguém quer quando pede um livro. Contudo, ainda que a pessoa citasse o autor, poderia haver dúvidas sobre a que livro ela se refere, se houvesse vários livros desse autor, por exemplo.

Assim, Marcuschi (2004) assevera que “livro” não é uma entidade que se pode identificar naturalmente e ilustra essa questão com o exemplo “Esse livro é pesado”. Caso alguém proferisse esse enunciado a outro indivíduo, poderia haver dúvida se “livro” refere-se à entidade física ou ao conteúdo, ou ainda se “pesado” qualifica o peso ou a gravidade do conteúdo. Segundo Marcuschi (2004), como é possível perceber a partir desse exemplo, a noção de livro não é construída no momento da interação, porém é no processo que dois indivíduos, ao interagirem linguisticamente, compreendem do que estão falando. Nesse sentido, para o autor, os objetos de discurso são interativamente construídos e os textos são constituídos por objetos de discurso, e não por coisas do mundo empírico.

É nesse sentido que está fundamentada a proposta de Marcuschi (2004), na direção do que Mondada e Dubois (2003) propõem: “o léxico não é um aparato para dizer o mundo como se ele estivesse ali discretizado e etiquetável” (MARCUSCHI, 2004, p. 264-265). Dessa forma, a categorização, para o autor, é uma maneira de pensar simbolicamente e não de nomear coisas.

Mondada e Dubois (2003) apontam para o fato de que o processo de referenciação é marcado por uma instabilidade constitutiva, uma vez que os referentes não são rótulos preexistentes, prontos para etiquetar a realidade, mas são construídos e transformados na negociação entre os interlocutores no momento da interação. Nesse viés, os objetos estabelecidos discursivamente reelaboram a realidade. Nas palavras das autoras,

As instabilidades não são simplesmente um caso de variações individuais que poderiam ser remediadas e estabilizadas por uma aprendizagem convencional de “valores de verdade”; elas são ligadas à dimensão constitutivamente intersubjetiva das atividades cognitivas. É com relação a isto que insistiremos, nesta parte, na referenciação concebida como uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 35).

Conforme salientam Koch e Marcuschi (1998) a esse respeito, a discursivização do mundo por meio da linguagem consiste em um processo de reelaboração do real, pois, a cada forma simbólica utilizada, manipula-se a percepção da realidade, isto é, os objetos de discurso reconstróem a realidade extralinguística no processo de interação.

Nessa perspectiva, em um texto, os interlocutores elaboram objetos de discurso na dinâmica interacional, cuja construção dos sentidos é realizada sociocognitivamente e interativamente na negociação entre os sujeitos. Nesse processo, as reelaborações e reconfigurações dos objetos de discurso operadas ao longo do texto são chamadas de recategorizações, as quais modificam os referentes de um texto e revelam o projeto argumentativo do produtor do texto.

Os objetos de discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva (MONDADA; DUBOIS, 2003), o que possibilita a constante transformação e recategorização dos referentes na negociação entre os interlocutores no momento da interação. Dessa forma, a cada recategorização dos objetos de discurso, reelabora-se discursivamente a realidade.

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), em estudo precursor, concentraram-se no estudo da recategorização a partir da concepção de que todo objeto de discurso é evolutivo, porque cada predicação que lhe diz respeito modifica seu estatuto informacional na memória discursiva, isto é, a recategorização diz respeito à possibilidade de, no processo da interação, os objetos de discurso sofrerem modificações. Assim, a seleção das expressões nominais feita pelo locutor para designar determinado objeto constitui-se como indício argumentativo.

A dimensão intersubjetiva da prática referencial, operações mentais efetuadas durante a interação pelos interlocutores, que evocam os conhecimentos prévios e adicionam novos sentidos aos objetos de discurso em um processo de negociação, em textos escritos, efetiva-se na leitura, momento em que o leitor aciona estruturas cognitivas e memoriais, é guiado pelas pistas linguísticas do texto e ressignifica os objetos de discurso, conforme ilustra o exemplo de Apothéloz (2003):

Um jovem suspeito de ter desviado uma linha telefônica foi interrogado há alguns dias pela polícia em Paris. Ele “utilizou” a linha de seus vizinhos para ligar para os Estados Unidos por uma quantia de 50.000F. **O tagarela** foi levado ao tribunal. (Libération, 4.8.1993) (APOTHÉLOZ, 2003, p. 58, grifos do autor).

Nesse exemplo, o autor explica que, para compreender a expressão referencial **o tagarela**, é necessário levar em conta os atributos predicados de “um jovem” (ter desviado uma linha telefônica, ter utilizado a linha de seus vizinhos por um montante de 50.000F) e ainda a ativação de diversos conhecimentos e de inferências: é preciso, por exemplo, ter uma ideia das tarifas telefônicas para inferir

que uma fatura de telefone de 50.000F corresponde a muitas horas de comunicação, entre outros conhecimentos.

Com esse exemplo, o autor demonstra que a compreensão das anáforas não se limita à superfície linguística, mas envolve conhecimentos de mundo partilhados entre os interlocutores, o que corrobora a concepção sociocognitiva da referenciação segundo a qual a interpretação de uma expressão anafórica “consiste não simplesmente em localizar um segmento linguístico no texto (um ‘antecedente’) ou um objeto específico no mundo, mas, sim, algum tipo de informação anteriormente alocada na memória discursiva” (KOCH, 2005, p. 35).

Além disso, a expressão referencial **o tagarela**, no exemplo, recategoriza o referente “um jovem suspeito de ter desviado uma linha telefônica”. Essa recategorização sinaliza a avaliação que o locutor opera sobre o referente, promovendo, assim, uma transformação do objeto discursivo, homologada na expressão referencial, mas estabelecida com base nas informações predicadas sobre o jovem (ter desviado e utilizado a linha telefônica dos vizinhos, gerando uma conta exorbitante).

Sobre a recategorização, Koch e Elias (2009) consideram que um mesmo objeto pode ser recategorizado de diferentes maneiras em cada propriedade que lhe é atribuída, revelando diferentes faces do mesmo objeto, o que demonstra que a recategorização é um instrumento eficiente para estabelecer a orientação argumentativa do texto. Sob tal perspectiva,

A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, na interação, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de seu projeto de dizer (KOCH, 1999; 2002). Isto é, os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos

nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2002, p. 31).

O fato de os objetos discursivos serem construídos e reconstruídos de acordo com o projeto de dizer do enunciador, que evidencia suas crenças e ideologias nas recategorizações realizadas a cada transformação, sinaliza para a relevância do processo de referenciação na leitura. Desse modo, conforme Koch (2008), visto que a reelaboração dos objetos de discurso está atrelada ao direcionamento argumentativo pretendido pelo produtor do texto, a seleção das expressões referenciais efetuada exige do interlocutor a percepção do motivo da escolha de uma e não outra expressão, em dado contexto. Além disso, no momento da leitura, o leitor aciona conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, pois “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21).

Tendo em vista que os sentidos são, portanto, construídos na interação entre autor, texto e leitor (KOCH; ELIAS, 2006), também a coerência deixa de ser vista como propriedade do texto: “somos nós, leitores, em um efetivo processo de **interação com o autor e o texto**, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 184, grifos das autoras).

A compreensão textual, portanto, constitui-se como atividade complexa resultante da atitude crítica e responsiva do leitor, que levanta hipóteses e busca, no texto, pistas que confirmem ou refutem as hipóteses levantadas no momento da leitura, em uma atividade instaurada nesse jogo interpretativo em que estão imbricados os conhecimentos prévios do leitor (linguísticos, enciclopédicos, socioculturais etc.) e as pistas textuais, em uma interação dinâmica.

Nessa complexa atividade de compreensão textual, explorar o processo de referenciação construído no texto auxilia o leitor a identificar, principalmente, o direcionamento pretendido pelo

produtor do texto, a partir da análise da seleção operada na categorização e recategorização dos objetos de discurso. Nesse sentido, a percepção do processo de referenciação colabora para a compreensão leitora, visto que as estratégias referenciais revelam intencionalidades e direcionamentos argumentativos, cuja compreensão decorre não só do cotexto, isto é, das pistas textuais instituídas pelo produtor do texto, mas também, e principalmente, dos conhecimentos partilhados ativados para a reelaboração dos sentidos, a partir dos objetos de discurso instaurados no texto.

Considerando a perspectiva teórica adotada de texto como processo, decorrente da interação social entre autor, texto e leitor, caracterizada pela argumentatividade, revelada no processo de referenciação, na próxima seção, apresentam-se considerações sobre a relação entre referenciação e o ensino de Língua Portuguesa.

## **Referenciação e ensino**

No Brasil, entre os precursores dos estudos do texto, destacam-se Ingedore Grünfeld Villaça Koch e Luís Antônio Marcuschi, a partir da década de 1980. Com base na obra de Halliday e Hasan (1976), *Cohesion in English*, Koch (2009), em *A Coesão Textual*, cuja primeira edição foi publicada em 1989, classifica os mecanismos de coesão em dois grupos, de acordo com sua função textual: coesão remissiva ou referencial, que engloba os recursos coesivos responsáveis pela remissão a outros elementos da superfície do texto ou inferíveis a partir do universo textual; e coesão sequencial, que diz respeito aos procedimentos linguísticos entre segmentos do texto por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de relações semânticas, à medida que o texto progride (KOCH, 2009).

A partir da década de 1990, o interesse volta-se para o processamento cognitivo do texto, com tendência sociocognitivista. Nesse momento, segundo Koch (2004), as questões relativas ao processamento do texto, às formas de representação do conhecimento na memória, às estratégias sociocognitivas e interacionais desenvolvidas no processamento do texto, entre outras, passam a



ocupar o centro de interesses de diversos pesquisadores. Assim, as pesquisas passam a englobar temas como referenciação, inferenciação, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, o estudo dos gêneros textuais, entre outros. A partir de 1990, inicia-se a nova fase da Linguística Textual que se estende até as pesquisas atuais, a perspectiva sociocognitiva e interacionista.

Nesse viés, para interpretar os mecanismos de referenciação, deixou-se de verificar apenas a que referente a anáfora remete dentro do texto, analisando a qual substantivo determinado pronome se refere, como acontecia no início das pesquisas da área. De acordo com a perspectiva sociocognitiva e interacionista, é relevante levar em conta as escolhas lexicais realizadas, os conhecimentos dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo, a forma como autor vê e avalia o mundo por meio da reconstrução dos objetos de discurso, os efeitos de sentido de cada estratégia referencial, o que comprova que a referenciação é um processo fundamental nas práticas de leitura e produção de textos.

Com relação ao ensino, segundo Santos (2015), em muitos livros didáticos, ainda predominam as nomenclaturas “coesão referencial” e “coesão sequencial”. Na maioria dos casos, conforme explica a autora, o livros didáticos apresentam a coesão referencial como simples identificação do referente ou como estratégia exclusivamente de eliminação de repetição no texto. Santos, Riche e Teixeira (2018) explicam que destacar as retomadas de elementos textuais para mostrar que o texto é coeso não é suficiente. É preciso entender a intencionalidade das escolhas feitas. Para as autoras, “essa diferença de terminologia é importante, porque ‘referenciação’ e ‘sequenciação’ referem-se a uma atividade discursiva de construção de sentidos – associada, portanto, à coerência” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 18).

Santos (2015), Santos e Colamarco (2014), Barbalho e Santos (2017), Santos, Riche e Teixeira (2018), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), entre outros, demonstram que é preciso levar para a sala de aula os avanços da Linguística Textual em relação à referenciação, a fim de formar leitores críticos e produtores de texto que reflitam sobre suas

escolhas no processo de reconstrução dos objetos de discurso, percebendo o direcionamento argumentativo de cada escolha.

Nesse sentido, durante o projeto de extensão, buscou-se demonstrar aos discentes como a teoria geralmente tem sido aplicada na Educação Básica, a partir da análise de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e os livros didáticos de Língua Portuguesa, adaptados à BNCC, orientam o trabalho com esse processo. Constatou-se, a partir das análises e discussões realizadas, que a maior parte do trabalho na Educação Básica ainda está pautada na noção inicial de coesão referencial, com a simples busca de identificação de anáforas e seus referentes, conforme demonstra também o estudo de Santos (2015).

As discussões realizadas no projeto permitiram conduzir os discentes a verificarem a necessidade do trabalho, na Educação Básica, com o processo de construção de sentidos e o direcionamento argumentativo dos textos, que envolve a análise textual-discursiva de diferentes fenômenos linguísticos e suas funcionalidades, entre eles, a referenciação. Para tanto, o professor deve tomar o texto não como pretexto para o ensino, mas como o centro das reflexões e práticas didáticas. Além disso, não significa que se deva trabalhar com os alunos os conceitos das teorias linguísticas sobre o texto, mas sim “levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos” (KOCH, 2008, p. 189).

Em consonância com Santos, Riche e Teixeira (2018), parte-se da concepção de que o ensino com base em práticas de leitura pressupõe considerar o texto um todo significativo, a partir da compreensão das estratégias linguísticas utilizadas, relacionando-as ao gênero e à tipologia. Nesse sentido, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) chamam a atenção para o fato de que

O que está em jogo no ensino, portanto, é possibilitar que os alunos tenham contato com textos não apenas para aprender a estrutura dos gêneros (considerando-se que uma suposta revitalização do ensino-aprendizagem de língua portuguesa está calcada apenas nisso), mas, principalmente, para entender como outros sujeitos construíram suas

versões do real e para serem, eles também, sujeitos artífices do real, com suas intenções, limitações, dores e sabores (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 139).

Para além da percepção do gênero textual como centro do processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes reduzido para que se adeque aos propósitos do processo, produzido pelos estudantes em contextos de produção simulados, escrito para um interlocutor simulado, e do ensino de gramática em uma perspectiva tradicional, puramente com o objetivo de identificação de estruturas, considera-se que as práticas de leitura, produção textual e análise linguística não podem ser tratadas de forma isolada. Assim, faz-se necessário levar os estudantes a perceber como os recursos linguísticos, textuais e discursivos funcionam em determinado gênero textual, o que eles revelam sobre as intencionalidades do produtor do texto, de que forma a seleção realizada pelo produtor do texto indica seu propósito argumentativo, ou, ainda, de que forma a tentativa de apagar as marcas explicitamente argumentativas confere um efeito de neutralidade ao texto, o que pode, posteriormente, ser incorporado pelos estudantes em suas produções textuais.

Ressalta-se a necessidade da análise do processo de referenciação nas práticas de leitura e produção textual. Cavalcante e Santos (2012) chamam a atenção para o fato de que “trabalhar com referenciação em sala de aula, portanto, significa formar leitores e produtores críticos e envolvidos com a importância sociocognitiva e histórica das estratégias textual-discursivas” (CAVALCANTE; SANTOS, 2012, p. 679). Entende-se, assim, que o fenômeno da referenciação deve integrar as práticas de análise linguística, leitura e produção textual no ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva crítica, visto que a referenciação está atrelada à produção dos sentidos e ao direcionamento argumentativo, bem como à negociação de sentidos no texto.

## **Estratégias de referência: reflexões sobre a construção dos sentidos e o direcionamento argumentativo**

Nesta seção, apresentam-se considerações sobre as estratégias referenciais e as análises dos textos e recortes de textos selecionados. As discussões aqui apresentadas foram originadas no projeto de extensão, destinado a acadêmicos de licenciatura em Letras, com o objetivo de analisar o processo de referência a partir de uma abordagem textual-discursiva e de suscitar reflexões sobre a construção dos sentidos e o direcionamento argumentativo dos textos instaurados nesse processo.

A base teórica é composta, principalmente, por estudos desenvolvidos por Koch e Elias (2009, 2018), Marcuschi (2005) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Vale ressaltar que a classificação dos processos referenciais não é um consenso entre todos os pesquisadores, porém essa questão não será abordada neste capítulo, por não fazer parte dos objetivos aqui propostos discutir as diferentes percepções dos fenômenos.

Os processos referenciais são geralmente investigados, nas pesquisas sobre referência, segundo as categorias anáfora<sup>1</sup> e dêixis. Neste capítulo, adotam-se as categorias gerais dos processos referenciais dispostas no estudo de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014): a) Introdução referencial; b) Anáforas – anáfora direta (ou correferencial), anáfora indireta (ou não correferencial) e anáfora encapsuladora; e c) dêixis.

A introdução referencial é a primeira menção do objeto de discurso no texto sem que tenha sido engatilhada por alguma entidade expressa no texto. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) explicam que a introdução referencial ocorre somente quando um

---

<sup>1</sup> É pertinente esclarecer que, nos estudos tradicionais, fazia-se a distinção entre anáfora (movimento retroativo) e catáfora (movimento prospectivo). No entanto, segundo Santos e Cavalcante (2014), nos estudos contemporâneos sobre referência, anáfora passou a compreender as duas formas, “eventualmente chamando-as, respectivamente de retrospectiva e prospectiva” (SANTOS; CAVALCANTE, 2014, p. 227).

referente “é construído pela primeira vez na mente do coenunciador do texto/discurso. Esse referente pode (ou não) ser retomado anaforicamente ao longo do texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 60).

Com relação às anáforas, segundo a definição de Marcuschi (2005),

Originalmente, o termo “anáfora”, na retórica clássica, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Hoje, na acepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial (MARCUSCHI, 2005, p. 54-55).

Quando as anáforas retomam outras expressões presentes no texto, são denominadas anáforas diretas (ou correferenciais). Por outro lado, as anáforas que não retomam expressões, mas são ancoradas a elementos presentes no texto ou que podem ser inferidas, são denominadas anáforas indiretas (ou não correferenciais). A última categoria de anáforas, as encapsuladoras, diz respeito às anáforas que resumem todo um trecho do texto, o que pode ser feito por meio de pronomes demonstrativos (como isso, aquilo etc.) ou por meio de expressões nominais.

Para as análises deste capítulo, foram selecionados textos literários. Segundo Ciulla e Silva (2008), o texto literário diferencia-se de textos não literários em relação à gradação da instabilidade de significação, de estabelecimento de um mundo ficcional, entre outros, quando se analisam os processos referenciais.

A fim de verificar como as introduções referenciais e anáforas atuam na construção dos sentidos, na manutenção da progressão textual e no estabelecimento do mundo ficcional, procedeu-se à análise do conto *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan:

## Uma vela para Dario

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros que se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta à outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guarda-chuva na parede. Mas não se vê guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede — não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que faça um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degraú da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados — com vários objetos — de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo — os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio — quando vivo — só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção.

A última boca repete — Ele morreu, ele morreu. E a gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu.

Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

Fonte: Trevisan (2009, p. 279-280)

No conto, é possível observar a ativação, construção e reconstrução de diversos objetos de discurso que atuam na construção da narrativa. No entanto, centrou-se o foco nos seguintes objetos de discurso que se destacam por fornecerem pistas para que o leitor construa os sentidos e perceba o direcionamento argumentativo do narrador: uma vela, Dario e as pessoas que assistem ao acontecimento.

Em relação à construção do objeto de discurso **Dario**, cuja introdução referencial ocorre no título, observa-se que ele passa por um processo no conto e é recategorizado de acordo com os acontecimentos. No primeiro parágrafo, que institui a cena inicial, ele apenas é referenciado por meio de repetições do nome (Dario), por pronominalização (ele, o, lhe) e elipse (Ødobra, Ødiminui, Øencosta-se, Øescorrega, Øsenta), recursos que constituem anáforas diretas (ou correferenciais). Pode-se verificar que, após toda a cena descrita no primeiro parágrafo, Dario já não é mais exatamente o mesmo da introdução referencial no título, pois ele passou por um processo e sofreu modificações, as quais não são evidenciadas nas retomadas, mas sim na constituição da cena.

Destacam-se, ainda, no primeiro e no segundo parágrafos, as anáforas indiretas: **o braço esquerdo, uma parede, a calçada, ainda úmida de chuva, a pedra, a boca, os lábios**. Trata-se de expressões que aparecem pela primeira vez no texto, no entanto, são anáforas indiretas por estarem ancoradas a referentes já instaurados (**Dario e a esquina**) e não se constituem, portanto, em referentes completamente novos e desconhecidos. É necessário observar as funções das anáforas indiretas mencionadas e de outras que aparecem no desenvolvimento do texto:

são expressões associadas a outros elementos do texto que constituem toda a cenografia do conto e colaboram para o estabelecimento dos sentidos e da coerência textual.

Na sequência do conto, objetos e acessórios são introduzidos também de forma ancorada a Dario, por se tratar de objetos que ele carregava consigo ou estava vestindo (**o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta, os sapatos, guarda-chuva, cachimbo, o alfinete de pérola na gravata, o relógio de pulso, os papéis, a camisa branca, a aliança de ouro**), os quais não são ativados no texto aleatoriamente, mas reforçam a perspectiva de que as pessoas que observavam a cena nada fizeram para ajudar Dario, apenas “apreciavam o incidente” e aproveitavam “as delícias da noite”, expressões que recategorizam e evidenciam os fatos narrados, reforçando a indiferença das pessoas que observavam. Além disso, os objetos vão um a um desaparecendo: “não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata”, “sem o relógio de pulso”, “a cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança”, o que sugere que não havia ninguém que demonstrasse nem mesmo um cuidado com a situação pela qual Dario passava.

As pessoas que observam, por sua vez, são instituídas como se o leitor estivesse visualizando a cena, por serem introduzidas em primeira menção por meio de substantivos precedidos de artigo definido. As expressões nominais **o senhor gordo, de branco, o rapaz de bigode, os moradores da rua, as crianças de pijama, o senhor gordo, a velhinha de cabeça grisalha, as pessoas que apreciam o incidente**, entre outras, caracterizam essas pessoas como indiferentes à sequência de acontecimentos, os quais apenas comentam sobre o ocorrido, olham pela janela, são curiosos, mas nada fazem. Há uma exceção, **um senhor piedoso**, expressão nominal iniciada por artigo indefinido, que, embora qualificado como piedoso, o que faz é apenas apoiar a cabeça de Dario com o paletó, cruzar as mãos no peito e tentar fechar seus olhos e sua boca. Todas essas anáforas colaboram, como é possível observar, para construir e reafirmar a perspectiva do narrador sobre a sequência



dos acontecimentos e sobre a indiferença das pessoas com relação à condição em que se encontra Dario.

Observe-se, agora, como ocorre a construção do objeto de discurso Dario no decorrer da narrativa. A introdução referencial de **Dario** no título é a primeira menção do referente, que passa a ser retomado no início do texto, principalmente, por meio de repetições, pronominalizações e elipses. A partir do momento em que, no quinto parágrafo, a velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo, inicia-se a instauração de recategorizações de **Dario** por meio de expressões nominais resultantes das modificações percebidas na sequência de acontecimentos da narrativa: **o corpo, Dario em sossego e torto, o corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes, o cadáver, um defunto, apenas um homem morto, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva**. Ele passa de Dario a corpo, cadáver, defunto, um homem morto. Há, assim, uma transformação do objeto de discurso **Dario**, que não é instaurada apenas nas expressões nominais recategorizadoras, mas em toda a sequência da narrativa. Nota-se que é a própria organização dos fatos constituídos por meio dos verbos, que sequenciam as ações, que resulta na instauração das expressões nominais recategorizadoras.

Por fim, o objeto de discurso **uma vela**, introduzido no título, só é retomado por anáfora direta com repetição total no último parágrafo, momento em que o leitor compreende o título e a relação de **uma vela** com a narrativa. Na sequência, **o toco de vela** recategoriza a **vela**, evidenciando o longo tempo que o corpo permanece jogado à espera do rabeção.

Observe-se, no Quadro 1, a construção do referente **Dario**, introduzido no título, e, especificamente, as anáforas diretas que retomam esse referente:

**Quadro 1 – Retomadas do objeto de discurso “Dario”**

Recursos de ordem gramatical		Recursos de ordem lexical	
<u>Pronominalização</u>	<u>Elipse</u>	<u>Repetição</u>	<u>Expressões nominais</u>
sua	Ødobra	Dario (oito vezes)	o corpo
Ele	Ødiminui		Dario em sossego e torto
o	Øencosta-se		o corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes
lhe	Øescorrega		o cadáver
lhe	Øsenta-se		um defunto
o	ØDescansa		Apenas um homem morto
seu	Øestá		o cadáver
ele	Ømove		quase o retrato de um morto desbotado pela chuva
o	Ødeve		
lhe	Ønão tem		
lhe	ØÉ largado		
seus	Øfaça		
lo	ØParece		
Ele			
ele			
lo			
lhe			

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do conto *Uma vela para Dario* (TREVISAN, 2009, p. 279-280)

Ressalta-se que os recursos de retomada elencados no Quadro 1 não são os únicos recursos possíveis. Em diferentes textos, outros recursos de ordem lexical que podem ocorrer são os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.

Com relação à anáfora encapsuladora<sup>2</sup>, que, segundo Conte (2003), consiste em um processo referencial que funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção textual, ao encapsular uma porção do texto,

---

<sup>2</sup> Segundo Cavalcante (2003), esse subtipo de anáfora é em partes direta, porque recupera o que há no co(n)texto, efetuando um resumo, e em partes indireta, porque toma como base informações disponíveis no texto, sem remissão a um antecedente pontual, e introduz um novo objeto de discurso. Por essa razão, a autora classifica a anáfora encapsuladora como um tipo à parte.

para a autora, esse tipo de anáfora cria um novo objeto de discurso, que se torna o argumento de predicacões subsequentes.

As anáforas encapsuladoras desempenham importantes funções textuais. Nas palavras de Koch (2006),

[...] não só rotulam uma parte do co-texto que as precede ou segue (*x* é um acontecimento, um fato, uma hipótese, uma cena etc), mas, ao fazê-lo, criam um novo referente textual que, por sua vez, passará a constituir o tema dos enunciados subsequentes. Como formas de remissão a algo apresentado no texto ou sugerido pelo cotexto, elas possibilitam a sua ativação na memória do interlocutor, ou seja, a *alocação* de um novo objeto-de-discurso na memória operacional deste; por outro lado, na medida em que operam uma refocalização da informação cotextual, elas têm, ao mesmo tempo, função predicativa. Isto é, ao criarem um novo objeto-de-discurso, todos esses rótulos não só propiciam a progressão textual, como, em parte, a efetuam. Trata-se, pois, de formas híbridas, simultaneamente referenciadoras e predicativas, isto é, veiculadoras tanto de informação dada ou inferível, como de informação nova (KOCH, 2006, p. 86, grifo da autora).

Como observam Cavalcante e Brito (2013), as anáforas encapsuladoras podem ser constituídas por pronomes (principalmente demonstrativos e indefinidos) ou sintagmas nominais plenos. Quando manifestadas por meio de sintagmas nominais plenos, as autoras afirmam tratar-se de rótulos, conforme a designação proposta por Francis (2003).

Segundo Conte (2003), quando constituídas por um nome axiológico, as anáforas encapsuladoras podem ser um poderoso meio de manipulação do leitor. O rótulo selecionado pelo produtor do texto para substituir uma porção do texto não é selecionado de maneira aleatória, mas pode funcionar como um recurso argumentativo. A esse respeito, Cavalcante e Brito (2013) observam que a seleção dos rótulos realizada pelo locutor surte efeito em seu projeto argumentativo, o que é possibilitado pelo fato de os rótulos serem constituídos por expressões nominais que resumem porções do texto.

Em suma, segundo Koch e Elias (2018), as expressões nominais rotuladoras desempenham as seguintes funções textuais:

1. Resumem uma porção ou segmento do texto;
2. Criam um novo referente textual que passará a constituir um tema específico para os enunciados subsequentes;
3. Orientam argumentativamente para uma determinada conclusão (KOCH; ELIAS, 2018, p. 95).

Veja-se, no recorte a seguir, como as anáforas encapsuladoras ou rotuladoras, de forma geral, contribuem para a efetivação do projeto argumentativo do produtor do texto. Trata-se de um excerto do conto *A luta contra o preconceito racial*, de Rubem Fonseca:

Decidi que iria lutar contra essa falsa noção de que existem raças superiores. Os defensores dessa ideia acreditam que ela é uma teoria científica comprovada. Essa crença tem sido usada para toda sorte de barbaridades, escravidão, exclusão, carnificinas. [...]

Fonte: Fonseca (2015, p. 7)

No caso do conto, narrativa ficcional, os rótulos em destaque evidenciam o projeto de dizer do narrador-personagem. A primeira expressão, **essa falsa noção**, constitui-se como um rótulo prospectivo, pois encapsula uma porção textual subsequente. Esse recurso, segundo Koch e Elias (2018), promove o efeito de surpresa, desperta o interesse e prende a atenção do leitor. Em seguida, a expressão **essa ideia** retoma a mesma porção textual, que agora a antecede: “existem raças superiores”. Já **essa crença** encapsula todo o trecho precedente. As três expressões em destaque são, portanto, anáforas encapsuladoras e rotuladoras, pois apresentam explicitamente orientação argumentativa na escolha significativa dos substantivos núcleos dos sintagmas nominais (noção, ideia e crença) e também no modificador em “essa falsa noção” (falsa). Na construção dos rótulos, o narrador-personagem procede a uma avaliação do segmento encapsulado de acordo com seu propósito argumentativo.

Com relação à última categoria dos processos referenciais, a dêixis<sup>3</sup>, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) salientam que se trata de um processo que se diferencia das anáforas por criar um vínculo entre o cotexto e a situação enunciativa. Segundo a definição de Santos e Cavalcante (2014), os dêiticos são expressões referenciais que marcam pessoa, tempo, espaço, de acordo com o posicionamento do falante no discurso. Conforme a classificação das autoras, a dêixis pode ser de pessoa, espaço e tempo. Para elas, além desses tipos, há ainda casos híbridos de anáfora e dêixis, que seriam a dêixis de memória e a dêixis textual<sup>4</sup>.

Para demonstrar a ocorrência de dêixis de pessoa, selecionou-se o poema *contranarciso*, de Paulo Leminski:

#### **contranarciso**

em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas

o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você

assim como  
eu estou em você

---

<sup>3</sup> Muitas vezes, é difícil fazer a distinção entre anáfora e dêixis, o que levou alguns pesquisadores a identificar casos em que há um *continuum* entre anáfora e dêixis, classificados como anadêixis (CORNISH, 2011; SANTOS; CAVALCANTE, 2014).

<sup>4</sup> Para aprofundamento sobre a dêixis, sugere-se a leitura de Fillmore (1971), Cornish (2011), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Santos e Cavalcante (2014).

eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós  
Fonte: Leminski (1985, p. 12).

O curitibano Paulo Leminski foi um poeta de tendência que ficou conhecida como poesia marginal dos anos 1970, também chamada de Geração Mimeógrafo, pelo fato de que os poetas dessa geração não concordavam em aderir ao sistema das grandes editoras para divulgação de seus trabalhos e, portanto, editavam seus livros artesanalmente.

No poema, os pronomes em destaque são ocorrências de dêixis pessoal. É possível perceber que o dêitico **você**, na predicação, em “é você você e você”, recategoriza **o outro**, anteriormente mencionado. Além disso, cada repetição de **você** sugere que o eu lírico do poema aponta para diferentes pessoas, diferentes **outros** que estão no mesmo ser: em **mim**.

Com relação a **você** atuando como recategorizador de **o outro**, no poema, faz-se necessário explicitar que os processos anáfora e dêixis podem se superpor, conforme apontam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Santos e Cavalcante (2014) e se verifica no exemplo em questão. No poema, **você** constitui tanto um dêitico de pessoa quanto uma anáfora direta recategorizadora de **o outro**.

Voltando o olhar para a participação ativa do leitor no processo de construção dos sentidos dos textos, nota-se que, para compreender o título **contranarciso**, o leitor precisa não só acionar seu conhecimento enciclopédico, recuperando o mito de Narciso, da mitologia grega, mas também compreender a relação estabelecida no poema entre “em mim eu vejo o outro” e “assim como eu estou em você eu estou nele em nós” e o propósito de “contra” na construção do título **contranarciso**.

Nesta seção, foram apresentadas algumas possibilidades de análise das estratégias de referenciação e sua atuação na construção dos sentidos e no direcionamento argumentativo dos textos. Há,

ainda, outras possibilidades de análise das estratégias de referenciação, que podem ser completamente diferentes em outros gêneros textuais, marcados por outra função, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Nesse sentido, Alves Filho (2010) observa que as escolhas léxico-gramaticais dos processos de referenciação decorrem, em grande parte, do estilo do gênero. Assim, em gêneros predominantemente argumentativos, a seleção das expressões nominais revela de forma mais contundente o direcionamento pretendido pelo produtor do texto do que em gêneros marcados pela objetividade e por uma tentativa de neutralidade.

Nessa perspectiva, em conformidade com Cortez e Koch (2013), considera-se que os objetos de discurso revelam pontos de vista do produtor do texto, e o modo como são apresentados evidencia implícita ou explicitamente a subjetividade do enunciador. Para as autoras, “[...] a tão propalada neutralidade, característica grosseiramente atribuída a textos informativos, científicos ou de cunho mais formal, seria apenas a tentativa de causar um ‘efeito de objetividade’ por parte do locutor-enunciador” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 15).

Verifica-se, portanto, a partir das considerações apresentadas, que os sentidos não estão unicamente no texto, mas, ao projetar seu leitor, o produtor do texto opera uma seleção do material linguístico e institui pistas para a concretização do seu projeto argumentativo, e o leitor mobiliza conhecimentos e tem papel ativo no processo de construção dos sentidos, pois é um sujeito social, com crenças e valores.

### **Considerações finais**

Este capítulo, resultado do Projeto de Extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, destinado a alunos de Licenciatura em Letras, propôs-se a refletir sobre como o conhecimento dos processos e estratégias de referenciação pode contribuir para a leitura, pois permite perceber o projeto argumentativo do produtor do texto, suas crenças e pontos de vista, bem como para a produção textual, pois a escolha das expressões nominais na reconstrução dos

objetos de discurso é significativa e pode orientar argumentativamente o texto de acordo com os propósitos do autor.

Os exemplos analisados não tiveram o propósito de ser exaustivos e de esgotar as possibilidades de análise, mas de demonstrar que o estudo da referenciação, em uma perspectiva textual-discursiva, tem como foco a percepção das funções exercidas pelos processos referenciais e, portanto, não deve se restringir à classificação.

Tendo em vista as discussões ocorridas no projeto de extensão entre discentes, coordenadora e equipe, que resultaram na organização deste livro, destinado a acadêmicos de Letras e futuros professores da Educação Básica, buscou-se demonstrar que a referenciação, como um processo que incide sobre a construção dos sentidos e sobre o direcionamento argumentativo, segundo a perspectiva textual-discursiva e sociocognitivo-interacionista, pode ser um importante instrumento a guiar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, a partir das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, com vistas à formação de leitores críticos e produtores de texto que percebam as possibilidades de mobilizar estratégias de textualização segundo sua intencionalidade.

## Referências

ALVES FILHO, F. Sua casinha é meu palácio: por uma concepção dialógica de referenciação. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 207-226, jan./abr. 2010.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B; CIULLA, A. (org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In : BERRENDONNER, A. & REICHLER-BÉGUELIN, M. J. **Du syntagme nominal aux objets-de-discours**: SN complexes, nominalisations, anaphores. Neuchâtel : Tranel, 1995, p. 227-271.



- BARBALHO, C.; SANTOS, L. W. Referenciação: uma abordagem crítica em sala de aula. *In: SANTOS, J. C. N.; CARVALHO, J. R.; REIS, M. S. (org.). Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento.* Aracaju: Criação, 2017. p. 15-37.
- CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. Anáforas encapsuladoras: traços peculiares aos rótulos. **Rev. de Letras**, n. 32, v. 1, p. 29-36, jan./jun. 2013.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M. M.; SANTOS, L. W. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012.
- CIULLA e SILVA, A. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos.** 201p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. *In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B; CIULLA, A. (org.). Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003. p. 177-190.
- CORNISH, F. Indexical reference within a discourse context: Anaphora, deixis, “anadeixis” and ellipsis. **Journée d’Etude “Ellipse et anaphore”**, Paris: Institut Charles V/Université Paris 7, p.1-31, 2011.
- CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (org.). Referenciação: teoria e prática.* São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.
- FILLMORE, C. **Lectures on deixis.** Berkeley: University of California, 1971.
- FONSECA, R. **Histórias Curtas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. *In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B; CIULLA, A. (org.). Referenciação.* São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English.** Londres: Longman, 1976.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. G. V. Rotulação: uma estratégia textual de construção do sentido. **Calidoscópico**, v. 4, n. 2, p. 85-89, maio/ago. 2006.

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. *In*: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: construção e reconstrução dos objetos de discurso. **Veredas**, v. 6, n. 1, p.29-42, 2002.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 251-300.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **DELTA**, v. 14, p. 169-190, 1998. Número especial.

LEMINSKI, P. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In*: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos-de-discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

- SANTOS, L. W. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, p. 1-8, 2015.
- SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M. Referenciação: continuum anáfora-dêixis. **Intersecções**, Jundiaí, v. 12, n. 1, p. 224-246, maio/2014.
- SANTOS, L. W.; COLAMARCO, M. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 43-62, 1. sem. 2014.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- TREVISAN, D. Uma vela para Dario. *In*: MORICONI, I. (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 279-280.

# 5

## **Modalidade e Modalização: estratégias argumentativas de construção textual**

Rafaela Talita Eckstein  
Renan Paulo Bini

### **Considerações iniciais**

Este capítulo objetiva analisar recortes textuais que evidenciam modalidade e modalização como elementos de construção da argumentatividade. Especificamente, são apresentadas análises embasadas em pressupostos teóricos que permitem reflexões sobre a modalidade e modalizadores dos eixos deontico e epistêmico em recortes de um texto do gênero carta aberta.

Ressalta-se que a seleção de estratégias de construção de modalidade e os elementos modalizadores abordados neste capítulo representa parte das discussões realizadas no módulo *Modalização deontica e epistêmica*, do projeto de extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*. Durante o módulo, foram priorizados exemplos e comentários a fim de que o conteúdo pudesse ser assimilado pelos discentes. Além disso, procurou-se, a partir dos exemplos e das reflexões teóricas, demonstrar como as discussões do módulo poderiam ser aplicadas ao ensino.

O capítulo discute recortes textuais do gênero carta aberta. Contudo, durante os encontros, os dispositivos linguísticos que indicam modalidade e modalização deontica e epistêmica foram exemplificados por meio de recortes textuais de diversos gêneros. Para as discussões, utilizou-se de apresentação de *slides* e de arquivos em pdf, como a carta aberta aqui analisada, por meio do compartilhamento da tela. Além das reflexões guiadas pela

doutoranda Rafaela Talita Eckstein, houve interações não só com a coordenadora, mas também com os demais membros da equipe do projeto, além da participação dos alunos.

Ressalta-se que as reflexões aqui dispostas representam a continuidade de outras abordagens apresentadas anteriormente neste livro, pois a escolha de verificar como as categorias modalidade e modalização são importantes na construção de textos leva em conta o conteúdo programático da disciplina de *Sintaxe do Português II*, do curso de Letras da Unioeste.

Nos capítulos anteriores deste livro, foram apresentadas, por exemplo, reflexões sobre a construção da imagem de si, em relação ao *ethos*, a partir da perspectiva da retórica e, em relação à recategorização de sujeitos, por meio da referenciação. Este capítulo trata sobre abordagem possível para a compreensão deste fenômeno argumentativo, com foco em como determinados dispositivos linguísticos podem orientar as conclusões de seus interlocutores: a modalidade e a modalização.

Por meio de modalidade e modalização, entende-se que o produtor do texto expressa a atitude relacionada a elementos linguísticos específicos inseridos no enunciado que produz. Também, por meio dessas estratégias, entende-se que o produtor do texto expressa a sua avaliação pessoal a respeito de seu conteúdo, ao mesmo tempo em que, por meio desses elementos linguísticos, realça ou atenua sua intervenção ou ação de orientar o discurso.

A seguir, elencam-se, inicialmente, pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, ou seja, reflexões sobre modalidade e modalizadores dos eixos epistêmico e deontico. Na sequência, dispõem-se as análises, seguidas pelas considerações finais e pelas referências deste capítulo. Destaca-se que, neste capítulo, as discussões teóricas foram separadas das análises para melhor sistematização do texto. Contudo, durante os quatro encontros do módulo, houve exemplificação e análises simultaneamente às apresentações dos pressupostos teóricos.

## A modalização e a modalidade nos estudos linguísticos

Segundo Castilho e Castilho (1993, p. 217), a gramática tradicional reconhece dois componentes na sentença: “o componente proposicional, constituído de sujeito + predicado (=dictum), e o componente modal, que é uma qualificação do conteúdo da forma de P, de acordo com o julgamento do falante (=modus)”. Nessa perspectiva, compreende-se, neste capítulo, a modalidade como categoria automática em todos os textos orais ou escritos, uma vez que, para Castilho e Castilho (1993, p. 217),

De qualquer forma há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou a dúvida sobre esse conteúdo.

A diferença entre o que está sendo dito e o modo como está sendo dito movimentam reflexões sobre a forma como a maioria dos gramáticos tradicionais lida com a noção de frase. Para Rocha Lima (2011, p. 285), por exemplo, “frase é uma unidade verbal com sentido completo e caracterizada por entoação”. A “entoação, traço essencial para a conceituação de frase, é o que lhe dá unidade de sentido, demarcando-lhe começo e fim, e apontando-lhe o propósito (declarativo, interrogativo, etc.)” (ROCHA LIMA, 2011, p. 285). Ainda, segundo o gramático, as frases podem ser declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativas e indicativas, além de serem afirmativas ou negativas.

Outro gramático que apresenta conceituação que converge a esta de Rocha Lima (2011) é Terra (1996). Para o autor, “frase é todo enunciado linguístico de sentido completo e capaz de estabelecer comunicação” (TERRA, 1996, p. 202). Em outro trecho da obra, Terra (1996, p. 202) afirma que “as frases são sempre marcadas pela entonação. Na escrita, a entonação é representada pelos sinais de pontuação”. Já para Rocha Lima (2011, p. 286),

Às vezes, a simples situação em que é proferido um vocábulo faz com que ele se torne uma frase. E o caso, por exemplo, da exclamação — Fogo!, pronunciada diante de um prédio em chamas; ou da advertência — Silêncio!, feita a alguém num corredor de hospital.

A observação do que dizem as gramáticas tradicionais sobre o conceito de frase, atrelando-a à entonação, motiva reflexões sobre como o modo que as coisas são ditas pode tecer significados diferentes a partir das mesmas escolhas lexicais. Em outros contextos de enunciação ou por meio da utilização de diferentes sinais gráficos que materializam diferentes entonações, como os pontos de interrogação ou de exclamação, os mesmos vocábulos podem estabelecer diferentes sentidos.

Para Ottoni (2002), quando se diz algo, faz-se algo, o que gera um estatuto para os participantes. Ou seja, “é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o ato de promessa, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por *eu prometo...*, ou por outra realização” (2002, p. 133). Assim, o conceito de frase pode ser ampliado, uma vez que a noção da entonação serviria para relacionar o modo como determinado conteúdo está sendo dito.

As limitações das gramáticas tradicionais levam o pesquisador, geralmente, a procurar encaminhamentos teóricos que ultrapassam o nível não só da frase, mas também da concepção tradicional. Para este capítulo, foram consideradas pesquisas que pudessem esclarecer como seria possível entender os sentidos de uma frase. Austin é um teórico quase sempre citado, como em Ottoni (2002), com relação aos sentidos do que se pode entender de frase como um enunciado de sentido completo.

Uma referência a Austin requer que o termo **frase** seja redimensionado. A noção de frase poderia ser entendida a partir de contornos dos atos de fala relacionados à conversação, por exemplo. Ao considerar que as frases estão vinculadas ao contexto de que emergem, pode-se aceitar as observações de Ottoni (2002) sobre reflexões que Austin apresentava ainda na década de 1960. Na visão de Austin, todos os enunciados são performativos, uma vez que, à

medida que são enunciados, realizam algum tipo de ação. Assim, os atos de fala são concebidos como “o que se faz ao dizer alguma coisa” (OTTONI, 2002, p. 133).

Sobre a explicação da noção de frase durante o projeto, ressalta-se que foi essencial a interação com a coordenadora. Durante o módulo 1, a coordenadora apresentou reflexões sobre a noção de frase a partir da perspectiva tradicional. No módulo 4, ou seja, neste em que abordamos modalidade e modalização, apresentou-se um novo olhar, e pôde-se comparar as diferentes perspectivas.

Demonstrou-se aos acadêmicos que a **modalidade** está nos contornos dos atos de fala ou, conforme afirma Koch (2002, p. 85), que são “atos ilocucionários dotados de valor argumentativo”. Entende-se, também, que a modalização constitui estratégias a serem incorporadas a esses contornos a depender da intenção do produtor do texto. De acordo com Koch (2002, p. 136), os elementos modalizadores

Caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso.

Para exemplificar essa relação entre modalização, que é materializada nos enunciados, e modalidade, que está no processo de enunciação, Peixoto (2015) recorre ao clássico exemplo de ato de fala elaborado por Austin, o *Aceito!*. Dito em um casamento, este ato de fala só é válido se os sujeitos forem os noivos diante de um juiz e no momento correto. De acordo com o pesquisador, em situações diversas, os noivos poderiam modalizar seu enunciado levando em conta a situação de enunciação e os objetivos intencionados dizendo, por exemplo, conforme Peixoto (2015, p. 71): “a) Eu acho que aceito!; b) Talvez eu aceite!; c) É certo que eu aceito!”, imprimindo modalização.

Para Neves (2006, p. 152), o termo **modalidade** foi inicialmente dado às expressões “que remetem de modo mais ou menos



aproximado à oposição estabelecida pela lógica antiga sobre conceitos de ‘possível’, de ‘real’ e de ‘necessário’”. Já os elementos linguísticos de modalização, de acordo com Neves (2006, p. 153), são os relativos “às tomadas de posição, às atitudes morais, intelectuais e afetivas expressas ao longo do discurso”. Segundo a pesquisadora, existem vários tipos de expressões que têm significados modais, a exemplo de verbos modais, advérbios, além de alguns substantivos e adjetivos.

Pesquisadores como Miranda (2005), Neves (2006) e Koch (2002) discutem modalidade e modalização como um fenômeno único, uma vez que ambas se referem a atitudes do produtor do texto com o intuito de orientar as conclusões dos interlocutores. Já para Castilho e Castilho (1993, p. 217), o julgamento do produtor do texto expressa-se de dois modos, sendo (1) modalidade e (2) modalização:

(1) o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não-polar) e jussiva (imperativa ou optativa); (2) o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, avaliando seu teor de verdade, ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo.

Para compreender esta afirmação de Castilho e Castilho (1993), pode-se observar um exemplo de Bini (2018, p. 17 – grifos do autor): “a formação política e o processo organizativo e das lutas dos movimentos sociais **não podem** estar dissociados”. Ao discutir o exemplo, Bini (2018) observa que o produtor do texto da frase apresenta o conteúdo de uma forma assertiva e jussiva (modalidade) e expressa seu julgamento e orienta os sentidos por meio da expressão grifada.

De acordo com Santos (2000), a categoria modalidade pode ser compreendida como sinônima de modo. Para Santos (2000, p. 01), a modalidade aparece das seguintes formas: a) asserção, “que é expressa na frase assertiva, de maneira afirmativa ou negativa”; b) interrogação, “que se concretiza na frase interrogativa, de caráter afirmativo ou negativo”; e c) ordem ou desejo, que se expressam por meio de frase imperativa ou optativa, de maneira afirmativa ou negativa”.

Já **modalização** expressa a atitude do produtor do texto relacionada a elementos linguísticos específicos inseridos no enunciado que produz. Para Santos (2000, p. 1), os modalizadores revelam “um posicionamento do falante em relação ao conteúdo semântico neles contido”. Veja-se o exemplo da autora: “Se o professor afirmar ‘acho que sim ((ruído)) conservadores ingênuos’, a forma “eu acho” indicará uma afirmação de natureza quase asseverativa, simbolizando um baixo nível de adesão ao tópico discursivo”. A autora apresentou como exemplo uma situação de comunicação oral-dialogada. Por outro lado, entende-se que esse fenômeno também ocorre em textos escritos.

Segundo Castilho (1994), os elementos modalizadores expressam a avaliação pessoal do produtor a respeito de seu conteúdo; ou seja, por meio desses elementos linguísticos, realça sua intervenção ou ação de orientar o discurso. Para Corbari (2016), a modalização é utilizada pelo produtor do texto a partir da forma em que ele relaciona recursos linguísticos e os manipula para agirem sobre os interlocutores, orientando a produção de sentidos ao escolher o conteúdo que vai verbalizar e a forma de fazê-lo. Já Peixoto (2015, p. 72) afirma que “a modalização no enunciado seria aquela na qual certos termos formais são responsáveis pela marca modal que o sujeito imprime no enunciado”.

Considerando as marcas linguísticas de argumentatividade, explicou-se aos acadêmicos que os modalizadores são elementos que ampliam, modificam e orientam efeitos resultantes da sua relação com o léxico. Travaglia (1991, p. 65) discute que a modalização reflete “a atitude do falante em relação ao que é dito, bem como a atitude de outrem, mas que o falante insere, por alguma razão, no que diz”. Neves (2000, p. 253), por outro lado, aponta que, “com os modalizadores, o falante exprime reações emotivas, isto é, manifesta disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado”. Já Campos (2001, p. 169) afirma que os elementos modalizadores inserem a “atitude de quem fala relativamente àquilo que diz e ao seu interlocutor”.

## **Elementos modalizadores: um olhar para os eixos epistêmico e deôntico**

De acordo com Neves (2006), as categorias de modalização mais observadas em análises desenvolvidas por pesquisadores da área são: aléticas, que pertencem ao eixo da verdade; epistêmicas, inseridas no eixo do conhecimento e da crença; bulomaicas, que se referem ao desejo; deônticas, inseridas no eixo da obrigação; temporais, que se referem ao tempo; avaliativas, pertencentes ao eixo do julgamento; causais, que se referem a causas; e probabilísticas, inseridas no eixo da probabilidade.

Por outro lado, apesar de a autora mencionar todas as categorias descritas acima, considera, para suas análises, principalmente os eixos deôntico e epistêmico. A partir da reflexão sobre os estudos de Neves (2006), demonstrou-se aos acadêmicos que muitos dos diferentes eixos possíveis de categorização de elementos modalizadores, caso comparados, podem convergir. Modalizadores classificados por alguns pesquisadores como aléticos, por exemplo, também podem ser analisados por meio da categoria epistêmica, uma vez que, segundo Neves (2006, p. 159), “é muito improvável que um conteúdo asseverado num ato de fala seja portador de uma verdade não filtrada pelo conhecimento e julgamento do falante”.

Uma vez que a literatura científica sobre modalização apresenta uma diversidade de categorias possíveis, considera-se as reflexões tecidas por Peixoto (2015). Segundo o autor, o problema na classificação dos elementos linguísticos modalizadores em categorias rígidas é que a modalização está, sobretudo, no implícito do discurso, e não apenas no elemento. Conforme demonstramos na seção de análises, procurou-se, ao longo dos encontros, demonstrar aos alunos que o contexto pode fazer com que se construam diferentes sentidos a partir da mesma marca modal. Nessa perspectiva, entende-se que, para apontar a categoria do elemento linguístico, torna-se necessário considerar que o mesmo enunciado pode exprimir várias intenções de comunicação e que a intenção de

modalização pode ser expressa por diferentes marcas linguísticas ou pelas circunstâncias da enunciação.

Pesquisadores como Castilho (1994), Pietrandrea (2002) e Neves (2006) destacam a importância dos modalizadores de cunho deontico e epistêmico. De acordo com Castilho (1994), os modalizadores epistêmicos referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento do produtor do texto sobre um estado de coisa. Já os elementos de cunho deontico, segundo este autor, indicam que o produtor do texto considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que precisam ocorrer obrigatoriamente.

A modalização epistêmica (do grego *episteme*, que significa "conhecimento") tem relevância, porque observamos que a utilização da PPP pelo produtor do texto pode imprimir no texto sentidos como os aqui discutidos. Para Pietrandrea (2001), por exemplo, os elementos epistêmicos manifestam a opinião do produtor<sup>1</sup>; já para Koch (2002), se referem ao eixo da crença. Por outro lado, de acordo com Neves (2006, p. 160), este eixo está relacionado "com a necessidade e a possibilidade epistêmica, que são expressas por proposições contingentes, isto é, que dependem de como o mundo é".

Para explicar como elementos linguísticos podem modalizar frases no eixo epistêmico, Pietrandrea (2001, p. 03, tradução nossa)<sup>2</sup> apresenta diversos exemplos. Observem-se dois: "1) Talvez também seja complicado para eles se aproximarem de mim, quem sabe; 2) Essa coisa deve ter lhe estressado muito [...]". Além disso, segundo a autora, o elemento modalizador epistêmico pode, também, ter a função de condensar a atitude do produtor do texto de forma que fique menos explícita. Para explicar essa função aos acadêmicos, utilizou-se do exemplo de Pietrandrea (2001, p. 07, tradução nossa)<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> "La modalità epistemica è definita come la categoria che descrive "l'opinione" del parlante nei confronti della proposizione" (PIETRANDREA, 2001, p. 02-03).

<sup>2</sup> 1) "Forse sarà stato anche complicato per loro avvicinarsi a me, chissà; 2) Questa cosa deve essergli costata molto stress".

<sup>3</sup> Primeira frase: "Carlo deve essere uscito"; Segunda frase: "Io suppongo che Carlo sia uscito".

que demonstra como o elemento modalizador **deve** pode condensar a atitude do produtor do texto:



Campos (2001, p. 169) compreende que, além desses eixos, os modalizadores epistêmicos também podem imprimir valores de “saber” aos enunciados. Por exemplo, em “Sofia está na piscina”, ou “Sofia não está na piscina”, os enunciados possuem valor de asserção estrita, sentido este que a pesquisadora também aponta como uma forma de modalização epistêmica.

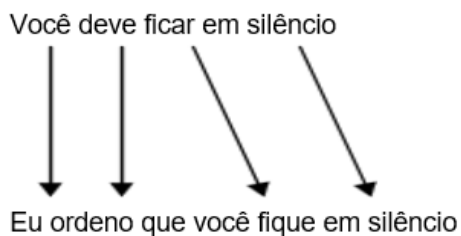
Em relação a elementos modalizadores que materializam sentidos de crença nos enunciados, Campos (2001, p. 170, grifos nossos) apresenta os seguintes exemplos: “a Inês **deve** ter ido à praia”, “a Inês **pode** ter ido à praia” e “a Inês **talvez** tenha ido à praia”. Se comparados esses exemplos, do eixo da crença, aos exemplos desenvolvidos, também por Campos (2001), para o eixo do saber, torna-se possível afirmar que, a partir da utilização dos elementos linguísticos do eixo da crença, o produtor do texto se compromete muito menos com o que é dito na medida em que apenas manifesta a sua opinião e não apresenta a informação como verdadeira.

Estudos de Castilho (1994, p. 86) registram que “os modalizadores epistêmicos expressam uma avaliação sobre o teor de verdade da classe-sujeito. Eles podem ser asseverativos e quase-asseverativos”. Em relação aos elementos asseverativos, conforme Castilho (1994, p. 86), “indicam que o falante considera o conteúdo proposicional, o qual é afirmado ou negado de maneira a não dar margem a dúvidas”; já os quase-asseverativos “indicam que o falante considera o conteúdo expresso como quase certo, próximo à verdade”.

Em segundo lugar, considera-se a modalização deôntica (do grego: *deon*, que significa “dever”). De acordo com Neves (2006, p.

160), “está condicionada por traços lexicais específicos ligados ao falante ([+] controle) e, de outro lado, implica que o ouvinte aceite o valor de verdade do enunciado para executá-lo”. Além disso, Castilho (1994, p. 87) ressalta que, diferentemente dos modalizadores epistêmicos, em que o que está em jogo são valores e crenças, na modalização deôntica, “destaca-se que há um controle humano sobre os eventos e sobre os referentes”.

Conforme Pietrandrea (2001), alguns elementos modalizadores deônticos, assim como os epistêmicos, também são utilizados pelos produtores do texto com o intuito de condensar a atitude do produtor do texto, deixando-a menos explícita. Observemos Pietrandrea (2001, p. 07, tradução nossa)<sup>4</sup>.



Ao observar os exemplos de Pietrandrea (2001), demonstra-se que o elemento modalizador deôntico **deve**, na primeira frase, não só condensa a atitude do produtor do texto, mas também atenua o sentido da ordem. Caso a primeira modalização fosse substituída pela forma explícita “eu ordeno que”, o elemento modalizador poderia causar antipatia no receptor da mensagem e ocasionar efeito contrário ao pretendido. Segundo Nascimento (2010, p. 36), os elementos deônticos podem ser classificados em modalizadores de obrigatoriedade, pois apresentam o conteúdo “como algo obrigatório e que precisa acontecer”; de proibição, pois expressam “o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer”; e de possibilidade, já que expressam o conteúdo “como algo facultativo ou dá a permissão para que isto aconteça”. Sella (2011, p. 213), por

---

<sup>4</sup> Primeira frase: “Tu devi stare zitto”; Segunda frase: “Io ti ordino di stare zitto”.

outro lado, reforça que os modalizadores deônticos ligam-se à volição e à ordem, e afetam “predicações abertas para a futuridade, uma vez que se projetam para um momento posterior à manifestação do enunciado”.

### **A utilização de modalidade e modalização em texto do gênero carta aberta como elementos de construção da argumentatividade**

Para as análises desta seção, foram selecionados recortes de um exemplar do gênero carta aberta. O texto selecionado procede de domínio público, o que motivou, inclusive, a escolha de referido *corpus*, tendo em vista sua ampla divulgação. Nesse sentido, em 26 de agosto de 2019, servidores do Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) divulgaram carta aberta endereçada ao presidente do órgão, Sr. Eduardo Fortunato Bim, a fim de, segundo os remetentes, externarem preocupação com a condução da política ambiental no país e, também, encaminharem propostas tidas como fundamentais para solicitar a crise ambiental e político-econômica instalada.

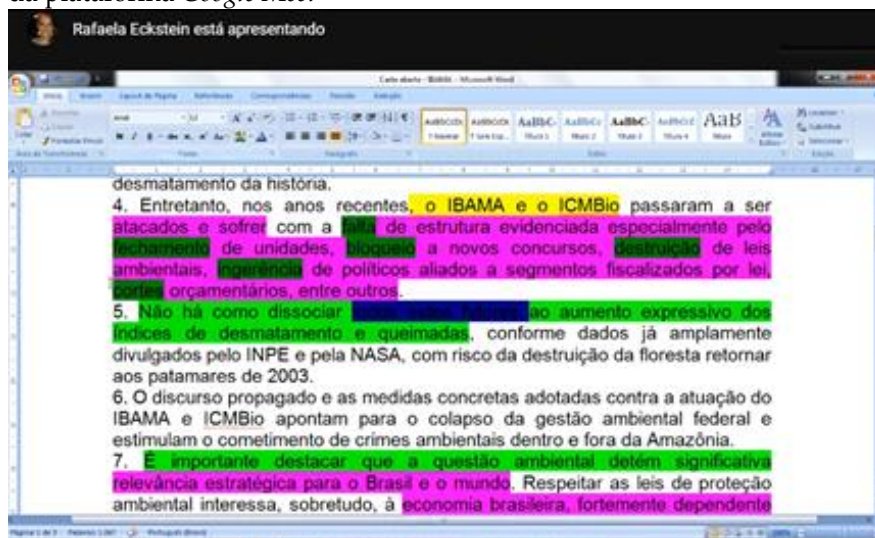
Durante o projeto, foram utilizadas duas estratégias, para analisar a modalidade e os modalizadores presentes no texto, conforme demonstrado nas Figuras 1 e 2.

**Figura 1** – Apresentação da carta aberta em pdf por meio da plataforma *Google Meet*



Fonte: Arquivo do projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*

**Figura 2** – Apresentação da carta aberta em processador de textos por meio da plataforma *Google Meet*



Fonte: Arquivo do projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*



Conforme pode-se visualizar na Figura 1, inicialmente, demonstrou-se aos participantes do projeto a carta em sua apresentação formal, ou seja, inserida em um ofício, com papel timbrado. O modelo foi apresentado e seu contexto discutido, com a interação da coordenadora do projeto, por meio da plataforma *Google Meet*. Na sequência, como demonstrado na Figura 2, a carta aberta foi analisada por meio da projeção de processador de textos. O *software* foi escolhido devido ao seu potencial de realçar com diferentes cores estratégias linguísticas diversas, o que conferiu maior didaticidade à exposição e análise do texto.

Há que se ressaltar que a interação por meio da plataforma *Google Meet* envolveu todos os colaboradores do projeto, e foram analisados não só os elementos modalizadores, mas também estratégias de referenciação, as categorias retóricas *ethos*, *pathos* e *logos*, operadores argumentativos, entre outros dispositivos linguísticos que evidenciam argumentação. Contudo, neste capítulo, atentamos especificamente para as estratégias de modalidade e modalização, uma vez que outros dispositivos linguísticos foram discutidos anteriormente neste livro. No que se refere ao tipo de texto escolhido, tem-se que:

O gênero textual carta aberta tem sido classificado como um texto argumentativo; certamente, por causa da natureza tipológica que nele predomina. De um modo geral, a carta aberta tem a finalidade discursiva de publicizar informações, denunciar problemas, seja de um indivíduo, seja de um grupo/comunidade, com o objetivo de buscar soluções para eles. Não é raro que o autor da carta aberta, além de denunciar o problema, também apresente uma solução. Para tanto, utiliza-se de um tom persuasivo, com vistas a sensibilizar seu interlocutor que, neste caso, pode ser uma autoridade, uma empresa, uma comunidade (BRITO, 2015, p. 53).

A noção de que a carta aberta é usada para denunciar problemas, dialogando e interagindo com o leitor é endossada por Leite (2014), que também afirma que os recursos linguísticos dos quais se lança mão em meio à construção desse tipo de texto devem

situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, buscando sensibilizá-lo.

Oliveira (2018) contribui, também, com a compreensão do gênero textual carta aberta, ao afirmar que esse tipo de texto pode ser produzido “com a pretensão de mobilizar os interlocutores a aderirem a alguma ideia ou levá-los a agir de uma determinada maneira mediante o interesse coletivo” (2018, p. 37). Para o autor, a carta aberta surge a partir de um problema social comum. Assim, de início, já se evidencia que a escolha do gênero textual representa uma estratégia dos produtores do texto de aderir modalidade ao texto. Observe-se, então, o Recorte 1:

*Recorte 1*

OFÍCIO Nº 384/2019/SUPES-TO

Palmas, 26 de agosto de 2019.

Ao senhor,

EDUARDO FORTUNATO BIM

Presidente do Inst. br. Meio Amb. Rec. Nat. Renovaveis – IBAMA

SCEN Trecho 2 – Edifício Sede, Asa Norte

CEP: 70818-900 Brasília/DF

**Assunto: Carta Aberta ao Ibama e à sociedade brasileira.**

*Referência:* Caso responda a este Ofício, indicar expressamente o processo nº 02029.001066/2019-42

1. Nós, agentes ambientais federais do IBAMA, servidores do Estado Brasileiro, pautados pelo dever de lealdade à instituição a qual servimos, nos termos da Lei 8.112/1990, bem como pelo compromisso assumido com a sociedade brasileira e, convencidos da necessidade de providências para assegurar o efetivo controle ambiental e a preservação da qualidade do meio ambiente no país, vimos a público externar nossa imensa preocupação com a condução da política ambiental no Brasil e encaminhar propostas que consideramos fundamentais para solucionar a atual crise ambiental e político-econômica instalada.

Ainda que haja menção ao gênero Ofício no cabeçalho do texto, denota-se que, na realidade, o gênero que prepondera é o da carta aberta. Isso porque, de acordo com Ferreira (2008),

O ofício é um texto proveniente de uma autoridade; é um instrumento de comunicação do serviço público, portanto de autoridade a autoridade ou desta para outra. Consiste em qualquer comunicação de assunto de ordem administrativa ou estabelecimento de uma ordem. Ocorre nas relações oficiais e nas comunicações do serviço público; entre órgãos públicos ou destes para particulares. Os atos de fala são constituídos por verbos performativos: encaminhamos; solicitamos; pedimos e outros. Apresenta caráter público e só deve ser expedido por órgão da administração pública (2008, p. 2384).

Assim, demonstrou-se aos acadêmicos que o texto analisado se trata de uma carta aberta veiculada até o presidente do Ibama (receptor) por meio de um ofício. Não obstante, para cumprir o preceito de que a carta aberta é destinada a um sem-número de interlocutores, recebeu ampla divulgação, sendo, inclusive, publicada em informativo *online* de alcance nacional (G1).

Conforme já apresentado, os signatários da carta aberta a endereçaram ao presidente do Ibama, sr. Eduardo Fortunato Bim (ainda que no trecho que tenham especificado como “Assunto” a apresentem como direcionada ao Ibama e à sociedade brasileira). A respeito desse tipo de texto, mais particularmente no que se refere à modalidade do *destinatário*, Bezerra considera que:

é um texto utilizado em situações de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, atendendo a diversos propósitos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero de domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando ao público geral a sua leitura (2007, p. 210).

Brito e Altafini (2014) esclarecem que a intenção da carta aberta é não só a de defender um ponto de vista ante seu destinatário, mas também a de tentar induzir um público maior a endossar o ponto de

vista defendido. Segundo as autoras, “por isso a divulgação aberta, de outra maneira, seria uma simples carta argumentativa” (2014, s.p.).

Assim, mesmo que a carta tenha sido endereçada a uma pessoa determinada (o presidente do Ibama), considera-se, pela própria tipologia do gênero, que um público muito mais generalizado, em verdade, compõe o destinatário coletivo do texto. Nessa seara, observa-se que:

O autor da Carta Aberta representa um lugar social da esfera pública: estudantil, trabalhista, associações. Essa autoria em coletividade alcança mais credibilidade no contexto em que é inserida do que se fosse apenas assinada por uma “pessoa física” (OLIVEIRA, 2018, p. 37).

Assim, por meio da interação entre a doutoranda, a coordenadora e os demais membros da equipe do projeto, demonstrou-se aos alunos que, além da modalidade, que se insere já na escolha do gênero, ao longo do texto, a presença de modalizadores é constante. Isso porque os produtores da carta têm um objetivo claro: convencer a sociedade como um todo acerca da utilidade/necessidade das medidas que propõem. Sendo, portanto, a utilização da língua uma estratégia voltada ao convencimento do interlocutor, é importante analisar os elementos cuja finalidade seja, de uma maneira mais direta, a de direcionar a compreensão para um ponto de vista pretendido.

Ainda que haja, nesse sentido, a inserção de modalizadores expressos em meio ao texto, deve-se atentar às escolhas lexicais como estratégia de modalização. Em relação ao primeiro parágrafo da carta, apresentado no Recorte 1, a maneira pela qual se caracteriza o “nós” (isto é, as escolhas lexicais que o definem), o qual sintetiza os servidores responsáveis pela elaboração da carta, orienta os leitores a compreenderem os produtores do texto enquanto voz autorizada para manifestarem-se acerca dos assuntos tratados ao longo do texto.

No trecho em questão, tem-se a utilização de diversas expressões que apontam para o valor positivo do sujeito, fortalecendo gradativamente a crença de que os emissários da carta não só têm o conhecimento específico para dispor dos apontamentos

propostos como também têm o dever social de fazê-lo. Assim, por meio dessas escolhas lexicais, nota-se que os produtores do texto imprimem modalização epistêmica asseverativa, que orientam aos leitores a concordar com os argumentos que serão apresentados na sequência, sem que haja margem de dúvidas em relação à veracidade do que é apresentado.

Veja-se: os apostos “agentes ambientais federais do Ibama” e “servidores do Estado Brasileiro” carregam uma noção semântica valorada positivamente. Em outras palavras, os termos qualificadores escolhidos denotam uma condição de autoridade que passa a ser conferida aos agentes em questão. Ainda assim, são reconfigurados por dois predicativos do sujeito sucessivos (estando o verbo de ligação “estamos” elíptico em ambos) “(estamos) pautados pelo dever de lealdade à instituição a qual servimos, nos termos da Lei 8.112/1990, bem como pelo compromisso assumido com a sociedade brasileira e, (estamos) convencidos da necessidade de providências para assegurar o efetivo controle ambiental e a preservação da qualidade do meio ambiente no país”.

Sequencialmente, o objetivo da carta é apresentado na oração principal: “vimos a público externar nossa imensa preocupação com a condução da política ambiental no Brasil e encaminhar propostas que consideramos fundamentais para solucionar a atual crise ambiental e político-econômica instalada”.

A utilização do pronome possessivo da primeira pessoa do plural “nossa”, seguida do adjetivo “imensa” que qualifica o substantivo “preocupação”, nesse trecho, demonstra também a modalização por meio do léxico: o fato de a preocupação com a condução da política ambiental no país ser tida como “imensa” e também como comum aos servidores – que, conforme já demonstrado, foram apresentados de modo a compor voz autorizada para debater assuntos atinentes às questões ambientais – traduz a noção de que o argumento não pode ser questionado pelos destinatários da carta, isto é, sociedade brasileira. Assim, novamente, as escolhas lexicais do texto são utilizadas para imprimir modalização epistêmica asseverativa.

Também a construção “encaminhar propostas que consideramos fundamentais para solucionar a atual crise ambiental e político-econômica instalada” arrebatada as noções acima mencionadas no fechamento do parágrafo introdutório, cujo condão é o de apresentar os emitentes da carta aberta e dar-lhes respaldo para os argumentos apresentados no desenvolvimento do texto.

Evidencia-se que esse efeito de sentido não seria alcançado se o primeiro parágrafo fosse escrito sem essas escolhas lexicais realizadas particularmente para acentuar o convencimento dos interlocutores. Nessa hipótese, os servidores, por exemplo, poderiam querer se envolver menos com as questões políticas referentes à gestão ambiental. Um dos possíveis reflexos, porém, deste molde menos modalizado no parágrafo introdutório seria a falta de crédito atribuída aos produtores do texto.

No segundo parágrafo da carta aberta, apresentado no Recorte 2, tem-se:

#### *Recorte 2*

2. Indiscutivelmente, o IBAMA é a principal instituição responsável pela prevenção e combate ao desmatamento ilegal na Amazônia. Todas as grandes ações de combate ao desmatamento da Amazônia foram protagonizadas pelo IBAMA, graças à implantação de estratégias inovadoras de combate ao desmatamento aliadas à capacitação, dedicação, competência e patriotismo de seus agentes ambientais federais, garantindo ao Brasil destaque mundial nas ações de combate ao desmatamento e incêndios florestais.

Pode-se analisar, no Recorte 2, o prosseguimento do caráter adotado no primeiro parágrafo. A modalização está explícita (a exemplo do uso do advérbio “Indiscutivelmente”) e ocorre por meio das escolhas lexicais, a partir de vocábulos cujos significados apontem para valoração positiva do que está sendo dito. Assim, nota-se, novamente, a utilização de modalização epistêmica asseverativa.

Na construção “principal instituição responsável pela prevenção e combate ao desmatamento ilegal na Amazônia”, os termos “principal”, “prevenção” e “combate” ganham contornos positivos que se somam de maneira gradativa, ascendendo para o

objetivo do produtor, ao passo que o substantivo “desmatamento” (vocábulo cujo significado sugere caráter negativo) é acompanhado pelo adjetivo “ilegal”.

A segunda frase do parágrafo também propicia atos ilocucionários que imprimem modalidade ao texto, uma vez que apontam para o convencimento dos interlocutores, por meio dos seguintes itens lexicais: “grandes ações de combate”, “protagonizadas”, “graças a”, “estratégias inovadoras”, “capacitação”, “dedicação”, “competência”, “patriotismo” e “destaque mundial”.

A argumentação da carta aberta ganha reforço no terceiro parágrafo por uma estratégia um pouco diferente: os produtores apresentam dados para corroborar com o que foi dito até então, fortalecendo ainda mais a voz autorizada de que lançam mão e corroborando para o convencimento dos interlocutores. Veja-se o Recorte 3:

#### *Recorte 3*

3. Todos estes fatores contribuíram significativamente para reduzir em 80% o desmatamento ilegal em toda a Amazônia. Entre o auge da destruição da floresta em 2004 e o ano de 2012, foram conquistadas as menores taxas de desmatamento da história.

A presença do advérbio “significativamente” é mais uma maneira de imprimir modalização epistêmica asseverativa de maneira expressa no texto.

No parágrafo seguinte, contudo, a estratégia argumentativa é alterada. O quarto tópico é iniciado por um operador argumentativo com viés adversativo (“Entretanto”), o que já direciona para uma modificação no sentido assumido pelo texto até aquele momento.

#### *Recorte 4*

4. Entretanto, nos anos recentes, o IBAMA e o ICMBio passaram a ser atacados e sofrer com a falta de estrutura evidenciada especialmente pelo fechamento de unidades, bloqueio a novos concursos, destruição de leis ambientais, ingerência de políticos aliados a segmentos fiscalizados por lei, cortes orçamentários, entre outros.

No Recorte 4, as escolhas lexicais denotam sentidos negativos: “atacados”, “sofrer”, “falta de estrutura”, “fechamento de unidades”, “bloqueio a novos concursos”, “destruição de leis ambientais”, “ingerência de políticos aliados” e “cortes orçamentos”.

Essa movimentação de quebra do que vinha sendo construído até então, ou seja, sentenças de viés positivo, possivelmente ocorreu para que se justifique a escrita do texto. Em outras palavras, foi preciso, em primeiro lugar, construir uma imagem em relação aos produtores do texto cujos argumentos não podem ser questionados e, em segundo lugar, apresentar os problemas pelos quais a instituição e os agendas passam, para que somente então, se embasasse a justificativa da escrita da carta: encaminhamento de propostas.

A tentativa de convencimento dos interlocutores é iniciada, no quinto parágrafo, por meio de uma modalização que imprime, ao mesmo tempo, sentido epistêmico asseverativo e deôntico: “Não há como”. Veja-se o Recorte 5:

*Recorte 5*

5. Não há como dissociar todos estes fatores ao aumento expressivo dos índices de desmatamento e queimadas, conforme dados já amplamente divulgados pelo INPE e pela NASA, com risco da destruição da floresta retornar aos patamares de 2003.

Quando se supõe (ou se pretende fazê-lo) que algum fato é tão verdadeiro a ponto de ser inquestionável, a utilização do “não há como” ganha lugar. Ao mesmo tempo, a modalização orienta os interlocutores de modo jussivo a não discordarem do conteúdo apresentado. Assim, a impossibilidade de dissociação dos fatores trazidos no quarto parágrafo (relembre-se: os de significado negativo) do aumento dos índices de desmatamento e queimadas ganha reforço, a exemplo do que é feito no terceiro parágrafo, pela utilização de dados.

Destaca-se, também, que a modalização epistêmica asseverativa/deôntica é ancorada por modalização epistêmica de evidencialidade indireta. Ou seja, para que não haja dúvidas nos interlocutores em relação ao que é afirmado, ancora-se a afirmação



a fontes de notoriedade, como o INPE e a NASA: “conforme dados já amplamente divulgados pelo INPE e pela NASA”.

No parágrafo seguinte, a busca pelo convencimento dos interlocutores se dá por meio de modalidade. Veja-se o Recorte 6:

*Recorte 6*

6. O discurso propagado e as medidas concretas adotadas contra a atuação do IBAMA e ICMBio apontam para o colapso da gestão ambiental federal e estimulam o cometimento de crimes ambientais dentro e fora da Amazônia.

Observe-se que, de maneira superficial, poder-se-ia dizer que o sexto parágrafo não carrega carga de modalização, uma vez que não dispõe de termos modalizadores explícitos, bem como as escolhas lexicais são, em uma primeira análise, mais neutras. No entanto, há de se analisar a escolha dos verbos e, inclusive, do modo verbal utilizado. No trecho em questão, denota-se a presença do indicativo, que, segundo a gramática tradicional, é usado para exprimir uma ação ou um estado “considerados na sua realidade e na sua certeza” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 448), o que, neste capítulo, considera-se como uma forma de aderir modalidade ao texto.

Quando, pois, os produtores optam por verbos no infinitivo, acrescentam um sentido de inquestionabilidade ao que afirmam. Diferente seria, por exemplo, se o sexto parágrafo tivesse sido escrito a partir do modo subjuntivo:

6. Se o discurso propagado e as medidas concretas adotadas contra a atuação do IBAMA e ICMBio apontasse para o colapso da gestão ambiental federal e estimulasse o cometimento de crimes ambientais dentro e fora da Amazônia, novas medidas deveriam ser tomadas.

Evidencia-se, portanto, que a modalização se opera, para além dos modalizadores apresentados de maneira expressa no texto, pela escolha lexical e, também, pelo modo verbal utilizado. Devido à ausência de espaço em função da brevidade do presente texto, não serão analisados os parágrafos 7, 8 e 9, uma vez que os demais

apresentam aspectos mais relevantes no que se refere à compreensão da argumentação por meio da modalização.

Assim, o décimo parágrafo sintetiza as propostas dispostas no tópico anterior e, assumindo a primeira pessoa do plural, retoma a noção de coletividade do produtor apresentada no início da carta aberta. Veja-se o Recorte 7:

*Recorte 7*

10. Protegemos o meio ambiente brasileiro para as presentes e futuras gerações, sempre no estrito cumprimento da legislação ambiental brasileira.

No Recorte 7, não só a conjugação verbal na primeira pessoa do plural, mas também as escolhas lexicais (“presentes e futuras gerações”, “sempre” e “estrito cumprimento da legislação ambiental brasileira”) imprimem a modalização epistêmica no presente no tópico. Essa estratégia é mantida no décimo primeiro parágrafo. Veja-se o Recorte 8:

*Recorte 8*

11. Registramos que sem uma atitude firme contra os crimes ambientais, os índices de destruição da floresta amazônica não diminuirão. Para isso, é preciso um comprometimento imediato do governo com a valorização do IBAMA e ICMBio e seus agentes para a manutenção da soberania brasileira na Amazônia.

Observe-se que, neste caso, a modalização pelas escolhas lexicais parte de um pressuposto: a estrutura “sem uma atitude firme contra os crimes ambientais” dá ensejo à compreensão de que o panorama a partir do qual foi elaborado a carta aberta não contava, até o momento da elaboração do texto, com esse tipo de atitude. Isso porque, caso já contasse, a escrita possivelmente seria: “registramos que, sem a manutenção da atitude firme já aplicada contra os crimes ambientais, [...]”.

Sequencialmente, nota-se modalização explícita em “é preciso” e por escolhas do léxico, como em “comprometimento imediato” e “manutenção da soberania brasileira na Amazônia”. Em relação à expressão “é preciso”, evidencia-se que imprime no texto, ao mesmo tempo, modalização epistêmica, pois atesta a crença dos produtores

do texto, e modalização deôntica, pois induz os interlocutores a concordarem com a obrigatoriedade da ação indicada pela carta.

Há que se ressaltar que, para imprimir um sentido deôntico na ação apresentada, não só a expressão “é preciso” deve ser considerada. Antes de orientar os interlocutores a concordarem com o que é proposto, os produtores construíram uma imagem favorável da instituição e de seus servidores por meio, principalmente, de modalização e modalidade epistêmica. E, na sequência, os produtores apresentaram denúncias, que foram atenuadas também por meio de modalidade e modalização epistêmica. Todo esse percurso endossa a possibilidade de modalização deôntica no Recorte 8.

O último parágrafo, diferentemente do apresentado nos dois anteriores, não é escrito a partir da primeira pessoa do plural. Veja-se o Recorte 9:

*Recorte 9*

12. Sem a adoção de tais medidas estruturantes, qualquer esforço do governo brasileiro em resolver a situação não tem potencial de produzir resultados sólidos a longo prazo e assume o risco de configurar mera tentativa de arrefecer a crise política atual.
---

Nele, a voz assumida é mais impessoal, e passa a dar coordenadas sobre as propostas relacionadas na carta por meio de modalização deôntica, porém, atenuada. Ademais, previsões são feitas nessa ótica mais atenuada, justamente com a finalidade de garantir o convencimento do leitor. Evidencia-se que tanto a utilização do “nós” quanto sua substituição por um posicionamento mais “impessoal” traduzem estratégias argumentativas diversas. Um efeito de sentido possível para a não utilização da primeira pessoa do plural no último parágrafo é que a adoção das medidas discutidas não é uma ação que dependa dos agentes do Ibama que assinam a carta. Assim, imprime-se no texto a necessidade da tomada de ações a partir de outros setores da sociedade, como maiores investimentos do governo a partir de pressões da sociedade civil, que teve acesso à publicação da carta e pode concordar com o conteúdo expresso e cobrar ações dos representantes.

## Considerações finais

O projeto de extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, coordenado pela Professora Doutora Aparecida Feola Sella, possibilitou inúmeras discussões envolvendo alunos do 4º ano de Letras, do mestrado e do doutorado. As reflexões abrangeram a construção da argumentação em textos e as orientações constantes na própria língua para essa construção.

Assim, o conteúdo “modalidade e modalização” justificou-se a partir da contribuição que o entendimento dessas matérias pode trazer sobretudo para a sala de aula no ensino básico. Diante disso, espera-se ter colaborado para a formação dos colegas professores que atuam na formação de leitores críticos.

Neste capítulo, assim como nos encontros do projeto, demonstrou-se de que maneira a modalização contribui para a construção da argumentação em um texto, de modo que a inserção de modalidade merece igualmente atenção. Isso porque são recursos que possibilitam o produtor a orientar a compreensão do enunciadador a fim de atingir determinado ponto de vista.

O *corpus* analisado considerou recortes de uma carta aberta. A este respeito, vislumbrou-se que a própria escolha do gênero em questão já insere modalidade, pois atinge um objetivo específico do produtor do texto (a ampla divulgação de seus apontamentos, por exemplo).

Não obstante a isso, foi possível analisar de que maneira as escolhas lexicais, a utilização dos pronomes e modos verbais atuam significativamente no tocante à construção argumentativa de um texto, uma vez que, a partir delas, observa-se modalidade, sendo que, ainda, é possível haver modalizadores explícitos, o que colabora, também, para que o interlocutor volte-se a determinado ponto de vista.

## Referências

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que catas do leitor em sala de aula? In DIONISIO, Ângela Paiva *et al.* (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 208-216.
- BINI, R. P. **Primeira pessoa do plural em dossiê da revista Cult**: traços de modalização. 2018. 120f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Unioeste. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4130>. Acesso em: 31 out. 2020.
- BRITO, A. M; ALTAFINI, B. A. **Proposta de sequência didática**: a carta aberta. Revista Philologus. Rio de Janeiro: CIFEFIL, set./dez. 2014.
- BRITO, L. M. S. de. **Ressignificando a produção textual na EJA**: uma experiência com o gênero textual carta aberta. 127 f. 2015. Dissertação (Mestrado profissional em PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Mamanguape-PB, Brasil, 2015.
- CAMPOS, M. H. C. Gramática e construção da significação. In: FONSECA, F. I.; DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. (Org.). **A Linguística na formação do professor de português**. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001. p. 163-174.
- CASTILHO, A. T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *Alfa*, São Paulo, 38: 75-95, 1994.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP; FAPESP, 1993. v. 2. p. 213-261.
- CORBARI, A. T. A negociação em textos opinativos: os elementos modalizadores como estratégia de interação. In: PORFÍRIO, L.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Colhendo frutos e partilhando saberes acerca da linguagem**: diálogos entre pesquisas de um doutorado interinstitucional. Cascavel: Edunioeste, 2016. p. 155-175.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, N. V. C. **O texto oficial**: aspectos gerais e interpretações. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.) ; MAGALHAES, J. S. (Org.). (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 01, p. 2381-2390.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARTINS, F. et al. O delírio à luz da teoria dos atos de fala. *In: Psicol. Reflex. Crit.* vol.13 n.1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100018>. Acesso em: 19 out. 2020.

MIRANDA, N. S. Modalidade: o gerenciamento da interação. *In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 171-195.

NASCIMENTO, E. P. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico- pragmáticas. *In Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2010v7n1p30/17100>. Acesso em 24 out. 2020.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, J. R. de. **A carta aberta como instrumento de ação social: uma proposta de intervenção à luz do letramento na EJA**. 133 f. 2018. Dissertação (Mestrado profissional em PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira-PB, Brasil, 2018.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, 18:1, 2002 (117-143).

PEIXOTO, T. F. Modalização no enunciado e modalização na enunciação. *In: DIAS, L. F.; LACERDA, P. B. G.; DALMASCHIO, L. (org.). Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015. p. 70-77.

PIETRANDREA, P. **La modalità epistemica**. Cornici teoriche e applicazioni all'italiano. Tese apresentada ao Doutorado em Linguística da Università' degli studi di Roma Tre. 2001. Disponível em: <http://paolapietrandrea.altervista.org/papers/tesi.pdf>. Acesso em 26 out. 2020.

- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011.
- SANTOS, M. F. O. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. **Revista do GELNE**. Vol. 2. N. 2. 2000.
- SELLA, A. F. Nos limites da permissão: funções exercidas pelos verbos poder e dever no manual de orientação do Fundeb. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 33, n. 2, p. 211-215, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/12515/12515>. Acesso em 20 out. 2020.
- SILVA, J. Q. C. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 209 f. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2002.
- TERRA, E. **Curso prático de Gramática**. São Paulo: Editora Schipione, 1996.
- TRAVAGLIA, L. C.; ANDRADE, V. A. B. Modalização em artigos científicos da área da Linguística. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia: Instituto de Letras e Linguística/Universidade Federal de Uberlândia, v. 11, nº. 3, p. 1-29, (jul./dez.2017) – ISSN 1980-5799.
- TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. Campinas, 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Disponível em: [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://www.ileel.ufu.br/travaglia). Acesso em: 01 jun 2017.

## 6

### **Reflexões sobre atitude linguística de indígena bilíngue em relação ao português brasileiro**

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça

Apresentam-se, neste capítulo, reflexões sobre os resultados da pesquisa de doutorado sobre crenças e atitudes linguísticas de indígena bilíngue, em aldeia Guarani, na região Oeste do Paraná. Ressalta-se que a escolha da temática para o encontro com os acadêmicos se trata de conteúdo complementar da disciplina *Sintaxe do Português II*, do curso de Graduação em Letras, que teve sua oferta na modalidade presencial interrompida devido à pandemia. De acordo com os encaminhamentos quanto à elaboração do material e das atividades propostas, ficou definido que a temática que se apresenta neste capítulo seria discutida após os Tópicos sobre Argumentação e Referenciação.

A escolha da localidade para o estudo se deu pela complexidade sociolinguística marcada pelo espaço multiétnico da tríplice fronteira e com presença significativa de indígenas Guarani. Para a composição do *corpus*, foram entrevistados seis informantes homens bilíngues, cuja língua mãe é o guarani e a segunda língua é o português. Consideramos as variáveis sexo e faixa etária (de 20 a 35 anos, de 36 a 55 anos e mais de 55 anos). A partir dos princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, bem como de pesquisas focadas em crenças e atitudes linguísticas (LABOV, 2008 [1972]; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; AGUILERA, 2008, 2009, 2014; CORBARI, 2013), analisamos o posicionamento dos seis informantes com relação às respostas a três perguntas do questionário semiestruturado, basicamente voltadas para refletir sobre as manifestações dos componentes cognoscitivo, afetivo e conativo,



indicadores da tendência de atitudes linguísticas. Percebeu-se que a língua, dentro e fora da aldeia, acena para o prestígio da língua e da cultura Guarani.

Para Carvalho (2013, p. 91), “em termos linguísticos os Guarani fazem parte do tronco linguístico *Tupi*, da Família Linguística *Tupi-Guarani*, da Língua Guarani, apresentando no Brasil os três dialetos: Kaiowá, Nhandeva e Mbyá”. A língua guarani abarca um conjunto de povos falantes desse idioma na América do Sul. Melià (2010) define a língua guarani como uma grande metáfora cultural e histórica de um conjunto de povos que se encontram nas bacias subtropicais dos rios Paraná e Uruguai, na América do Sul. Atualmente, o povo Guarani está distribuído pela Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Argentina e o idioma, em diversas variedades, é único e falado por todos esses grupos nesses países. Por essa razão, a língua guarani pode ser considerada, segundo Carvalho (2013), como língua histórica do Mercosul.

Fishman (1999) afirma que o uso da língua e as atitudes linguísticas variam de acordo com os contextos sociais em que ocorrem. Portanto, não se pode pensar na língua desvinculada do contexto social, principalmente na sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo étnico. Como o escopo da nossa pesquisa está nas atitudes linguísticas relativas à língua guarani por parte de falantes indígenas, bilíngues, da Reserva Indígena Guarani *Tekoha Añetete*, no município de Diamante d’Oeste, em região de fronteira do Paraná, optamos por descrever de que modo se manifestam os componentes de atitudes linguísticas nas falas de indígenas bilíngues, considerando quais componentes (cognoscitivo, afetivo e conativo) ocorrem com mais frequência nas respostas das Informantes, com relação principalmente aos falares guarani e português brasileiro (doravante, PB); comparar as manifestações linguísticas desses componentes em termos de gênero e faixa etária; e refletir sobre os resultados decorrentes da comparação.

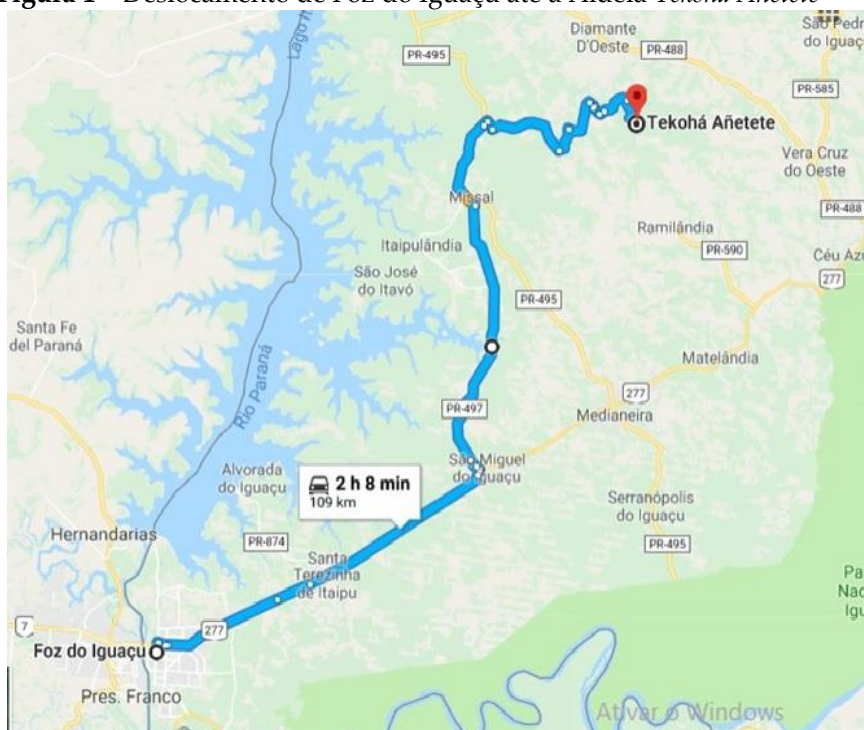
Consideraram-se pressupostos presentes no Projeto *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas em contato* (Projeto CAL), proposto por Aguilera (2009), e ainda

pesquisas da área da Sociolinguística voltadas para variedades faladas em cenários sociolinguisticamente complexos, isto é, que refletem as particularidades sociais, regionais, culturais e históricas de cada localidade, em especial de contexto indígena.

### **Localidade da pesquisa: *Tekoha Añetete***

A aldeia *Tekoha Añetete*, nome que significa “Aldeia Verdaderamente Guarani”, situa-se na Linha Ponte Nova do município de Diamante d’Oeste. O município está situado no extremo Oeste paranaense, a 595 km da capital do Estado, Curitiba. De acordo com o IBGE (2010), o município tem 5.027 habitantes, 2.561 na área urbana e 2.466 na área rural. Segundo o IBGE (2018), a população estimada foi de 5.239 habitantes. A Lei Estadual número 8.674 criou o município de Diamante d’Oeste em 21 de dezembro de 1987, desmembrando-o do município de Matelândia. Vizinho dos municípios de São José das Palmeiras, Ramilândia, Missal e Santa Helena, Diamante d’Oeste está situado a 514 metros de altitude e nas seguintes coordenadas geográficas: Latitude 24° 56' 46" Sul e Longitude 54° 6' 13" Oeste. A Figura 1 ilustra a localização de Diamante d’Oeste no mapa paranaense, a partir de Foz do Iguaçu, no Oeste do Paraná:

**Figura 1** – Deslocamento de Foz do Iguaçu até a Aldeia *Tekoha Añetete*



Fonte: Google Maps (2019)

A aldeia *Tekoha Añetete* ocupa um território de 1.744 hectares e está localizada a cerca de 20 quilômetros do centro urbano de Diamante d'Oeste e aproximadamente 110 quilômetros de Foz do Iguaçu, conforme ilustra a Figura 7. A aldeia é uma reserva indígena legal, homologada (Decreto s/n 28/7/2000) e conquistada pelas famílias que ali se estabeleceram desde 19 de abril de 1997.

De acordo com Mendonça (2020), a população é composta por aproximadamente 420 pessoas, entre adultos e crianças, que vivem basicamente da venda de artesanato e da agricultura de subsistência desenvolvida pelas famílias que vivem na aldeia. Essa população pertence ao subgrupo Nhandeva, uma das três divisões dos povos Guarani; falam a língua Guarani, com predominância do dialeto Nhandeva, traço de extrema importância na manutenção da cultura étnica. A língua guarani é aprendida pela criança junto à família e a

aquisição do PB como segunda língua ocorre a partir de 4 e 5 anos de idade, quando começam a frequentar o Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, situado na própria aldeia.

O Colégio tem contribuído com o letramento da população residente. O censo demográfico do IBGE (2010) revelou que 286 indígenas são alfabetizados, representando aproximadamente 70% dos indígenas da aldeia. De acordo com o diretor da escola, Jairo Bortolini<sup>1</sup>, as crianças aprendem a língua portuguesa na escola e a partir do que ouvem no rádio ou na televisão. “O costume nas famílias é falar somente na língua guarani e a maioria das crianças chegam ao pré e no primeiro ano sem compreender o português” (MENDONÇA, 2020, p. 43). A grade curricular da escola segue a Base Nacional Curricular Comum. Do 1º ao 5º ano, há professor regente de turma, sendo que no 1º ano é um professor indígena e acadêmico da Unioeste e, do 2º ao 5º ano, o professor regente é não-indígena. Nessas turmas, há quatro aulas semanais de língua guarani com um professor indígena, com formação no Curso de Magistério Indígena. Para os anos finais, trabalha-se a Base Nacional Comum com professores não-indígenas nas diferentes disciplinas e três aulas semanais de língua guarani com professor indígena. O ensino médio é trabalhado em turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) de acordo com a Base Curricular Comum.

A população residente no *Tekoha Añetete* e *Tekoha Tamarã* conta com atendimento de saúde no posto de saúde da aldeia, de segunda a sexta-feira, que oferece serviço básico, com um médico, uma enfermeira e um dentista, e dois agentes de saúde Guarani. A aldeia possui, ainda, três casas de reza, campo de futebol, um espaço comunitário para atividades de lazer, cultura e artesanato.

### **Algumas reflexões sobre Crenças e Atitudes Linguísticas**

Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas possibilitam compreender os processos de mudança linguística, o prestígio ou desprestígio em relação às variedades linguísticas e aos seus

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada em 9 de março de 2018.

falantes, que podem contribuir para a mudança de um dialeto de uma comunidade de fala, e, por extensão, as marcas identitárias de uma etnia ou cultura.

Os psicólogos Lambert e Lambert (1966) foram precursores da técnica *matched guise* (falsos pares) com estudantes de fala francesa e inglesa na cidade canadense de Montreal. O objetivo dos pesquisadores era verificar a qual das línguas era atribuído mais prestígio, como um grupo via o outro a partir de seu idioma e de que maneira as atitudes de um grupo maior influenciavam um grupo menor. De acordo com Aguilera (2008, p. 01), Lambert e Lambert preocupavam-se em compreender “a manifestação de preferências e convenções sociais acerca do status e prestígio de seus usuários que ele chamou de atitude”, observando que os grupos sociais de mais prestígio social exercem poder nas atitudes linguísticas das comunidades de fala. Embora esse estudo não tenha sido sociolinguístico, a pesquisa constatou atribuição de maior prestígio e mais características positivas aos supostos falantes de inglês. Aguilera e Silva (2014) destacam, com base nesse estudo,

que as atitudes dos membros de um grupo menor são afetadas pelos contatos com grupos considerados de posição social mais elevada, pois tais informantes manifestam um sentimento de inferioridade em relação ao seu próprio idioma devido, sobretudo, à coerção que sofrem do grupo maior (idioma inglês) (AGUILERA; SILVA, 2014, p. 706).

Essa constatação se confirmou de modo semelhante no estudo sociolinguístico posterior de Labov (2008 [1972]), ou seja, a fala do grupo de maior *status* tem mais prestígio em relação à fala do grupo de classe mais baixa.

Observa-se que há um vínculo entre atitudes e comportamento, ou seja, as atitudes influenciam também o comportamento do falante em relação às línguas, que pode ser afetado também por outros fatores extralinguísticos. As abordagens teóricas sobre atitudes linguísticas têm sido definidas a partir da definição que estabelecem para atitudes, a saber: a mentalista, de natureza psicológica, e a comportamentalista. Segundo Moreno Fernández (1998, p. 182,

tradução nossa), na linha comportamentalista, as atitudes são interpretadas “como uma conduta, como uma reação ou resposta a um estímulo, isto é, a uma língua, a uma situação ou algumas características sociolinguísticas determinadas”<sup>2</sup>. Para a abordagem mentalista, que sustenta as análises de muitos trabalhos sobre atitudes linguísticas, inclusive este, por ser um estado mental tão intangível, não é possível medi-la ou observá-la diretamente, de modo que é necessário recorrer a técnicas indiretas (AGUILERA, 2008, 2009, 2014; MORENO FERNÁNDEZ, 1998, 2012).

Os estudos que dizem respeito a crenças e atitudes linguísticas podem colaborar significativamente para o esclarecimento da postura de falantes de diversas regiões geográficas, em relação a sua própria fala e ao falar do outro, ou seja, o entendimento da realidade linguística de uma comunidade, região ou país e que possa explicar o fato de que falantes modificam o comportamento linguístico de acordo com a identidade do grupo de fala e dos indivíduos com os quais se relacionam.

Moreno Fernández (1998) concebe que a atitude linguística é constituída por três elementos que se situam no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognoscitivo), a valoração (componente afetivo) e a conduta (componente conativo). Em relação a esses elementos, a manifestação do falante pode revelar juízos de valor, crenças, intenção de conduta, reação de prestígio ou desprestígio e consciência linguística sobre determinados contextos e circunstâncias. Uma das consequências diretas da consciência linguística é a segurança ou insegurança linguística dos falantes, ou seja:

se fala de segurança lingüística quando o que o falante considera correto ou adequado coincide com os usos espontâneos do mesmo falante; a insegurança lingüística surge quando tal coincidência diminui ou desaparece. O protótipo de um falante inseguro seria aquele capaz de fazer afirmações como essas: nunca me ocorreria

---

<sup>2</sup> “como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo, esto es, a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 182).

dizer que caí ou nunca direi coisas como iria ou viria<sup>3</sup> (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 182, tradução nossa).

Em relação à língua, o comportamento do falante em relação à própria variedade admite a ocorrência de duas atitudes: a de valorização e a de rejeição, ou seja, a variedade pode ser objeto de atitudes positivas ou negativas, dependendo da valoração que se faz dentro do grupo em que se fala.

A manifestação cognoscitiva e conativa de um falante pode ser observada no exemplo a seguir do Informante homem (da faixa etária com mais de 55 anos):

Inf. 5H3

L481INQ: Tá... isso é importante?

L482INF: *É importante*

L483INQ: Porque agora não... você antes de saber ler você tinha que perguntar pras pessoas onde tinha que ir?

L484INF: *Sim ... às vezes não que ensiná e ensina errado*

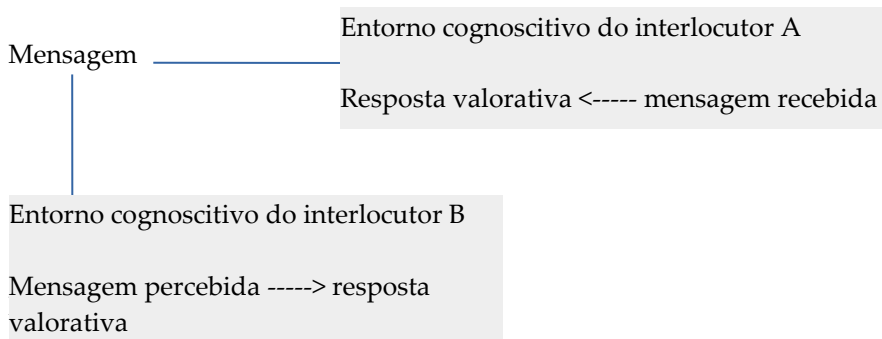
Verifica-se que o Informante aciona o componente cognoscitivo para argumentar sobre a importância de aprender a reconhecer o alfabeto do PB para poder se orientar com relação à localização e para manifestar situações vivenciadas em relação ao comportamento do outro: “às vezes não que ensiná e ensina errado”.

Esse modelo de valoração da fala se produz dentro de um entorno de conhecimentos e saberes sociais, em que influem fatores, como as características sociais dos interlocutores (idade, sexo etc.) ou os juízos pessoais sobre alguns fatos linguísticos ou paralinguísticos, e muitos outros, conforme o modelo de Street e Hooper, citado por Moreno Fernández (1998), apresentado na sequência:

---

<sup>3</sup> “se habla de seguridad lingüística cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante; la inseguridad lingüística surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece. El prototipo de hablante inseguro sería aquel capaz de hacer afirmaciones como éstas: A mí nunca me ocurriría decir me se ha caído o Yo jamás diré cosas como irié o vendría” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 182).

**Figura 2** – Modelo de valoração do estilo de fala, segundo Street e Hooper



Fonte: Elaborado pela autora com base em Street e Hooper.

Para Moreno Fernández (1998), esse modelo de Street e Hooper oferece uma interpretação mais sociolinguística. Isso porque as atitudes sociolinguísticas se mostram a partir do que as pessoas falam, como falam, quando o fazem e a quem se dirigem. Moreno Fernández (2012) afirma, em estudo posterior, que a sociolinguística cognitiva reconhece a importância do componente social, tanto na origem da língua como na forma e em sua dinâmica. Assim, para Moreno Fernández (2012), o aspecto se explica usando como base a cognição, em todas as manifestações:

desde la percepción a las actitudes y desde la construcción de la gramática a la formación de significados. Los mapas cognitivos de estos ámbitos – con sus espacios, caminos, bordes, nodos e hitos – son capaces de guiarnos por las rutas más adecuadas para una comprensión más clara, lógica y significativa del uso de la lengua en la sociedad<sup>4</sup> (MORENO FERNÁNDEZ, 2012, p. 35).

---

<sup>4</sup> Tradução nossa: “desde a percepção às atitudes e desde a construção da gramática à formação de significados. Os mapas cognitivos dessas áreas – com seus espaços, caminhos, bordas, nós e marcas – são capazes de nos guiar através dos caminhos mais apropriados para uma compreensão mais clara, lógica e significativa do uso da linguagem na sociedade”.



Para Moreno Fernandez (2012), os princípios da sociolinguística cognitiva oferecem uma base essencialmente linguística para os estudos sobre aquisição de línguas, variação linguística e mudança linguística, variação estilística, dialetos, mecanismos de conversação, formas de tratamento, consequências do contato de línguas, entre outros temas, e projeções aplicadas em políticas multilíngues, ensino de idiomas, educação e integração social, comunicação intergrupal e comunicação profissional.

### **Metodologia e análise dos dados**

Adotou-se uma metodologia baseada na teoria mentalista, que permite medir as variáveis da atitude linguística como a relação entre um estímulo ao falante a partir de uma pergunta e a resposta valorativa desse falante. A concepção mentalista caracteriza a atitude como uma estrutura componencial múltipla, formada pelos elementos afetivo (emoções e sentimentos), cognoscitivo (percepções, crenças e estereótipos presentes no indivíduo) e comportamental ou conativo (tendência a atuar e a reagir de certa maneira com respeito ao objeto). A partir desse pressuposto teórico, utilizado por pesquisadores do Projeto CAL, entre eles a própria Corbari (2013), elaboraram-se as perguntas do questionário de modo que permitissem o estímulo para a manifestação das atitudes linguísticas do falante indígena Guarani bilíngue a partir das variáveis de sexo e faixa etária. As doze entrevistas com seis homens e seis mulheres definiram-se a partir do seguinte perfil: a) pessoa que viveu na aldeia Jacutinga e reside na aldeia *Tekoha Añetete* desde a sua fundação, no ano de 1997; b) pessoa que é descendente de família que viveu na aldeia Jacutinga, e reside na aldeia *Tekoha Añetete* desde a sua criação, em 1997.

Os Informantes foram selecionados com base em uma relação de nomes de falantes bilíngues, de diferentes famílias, elaborada com sugestões da equipe pedagógica da escola e lideranças da aldeia, a partir da combinação das variáveis. O anonimato dos participantes foi mantido tanto na pesquisa documental quanto nos

dados gerados pelos questionários e entrevistas, o que é referenciado pelas seguintes siglas: M para mulheres e H para homens; 1 para faixa etária de 21 a 35 anos, 2 para faixa etária de 36 a 55 anos, 3 para faixa etária com mais de 55 anos; e a sequência de 1 a 6 para identificar o Informante. Por exemplo, a sigla 1M1 se refere à Informante mulher 1, da faixa etária de 21 a 35 anos.

O instrumento para geração de dados foi elaborado com o objetivo de realizar a análise de acordo com a concepção mentalista. Na elaboração do questionário semiestruturado para a geração dos dados com os Informantes, também se considerou o aporte teórico de Lambert e Lambert (1966), Labov (2008 [1972]) e Moreno Fernández (1998; 2012), bem como realizou-se uma adaptação no modelo do questionário utilizado pelo Projeto CAL (2009) para a realidade sociolinguística e cultural da comunidade de fala investigada. Foram oito modificações até a versão final do questionário, que contou com 50 perguntas.

As perguntas do questionário foram agrupadas em cinco blocos, com a seguinte apresentação: Bloco 1 - Identificação das línguas de aquisição e de uso do Informante; Bloco 2 - Consciência da diversidade e nível de conhecimento das línguas faladas na localidade; Bloco 3 - Percepção sobre o comportamento social e linguístico dos falantes; Bloco 4 - Avaliação das línguas e dos falantes pelo Informante; e Bloco 5 - Identificação de tendências à reação. A organização das perguntas em blocos buscou suscitar *índices* dos componentes cognoscitivo, afetivo e conativo, com o objetivo de que as respostas fossem reveladoras das atitudes. O termo *índice atitudinal* é utilizado na análise para referência aos três componentes das atitudes, julgados inter-relacionados, e entende-se que as crenças são de natureza cognoscitiva, mas podem desencadear reações emocionais e comportamentais.

Para este capítulo, selecionamos as respostas das seis Informantes homens em relação à três perguntas, conforme apresentam-se no Quadro 1:

### Quadro 1 – Perguntas selecionadas para análise

Pergunta 22a: Na escola da aldeia, quais são as línguas faladas? (Bloco 2)  
Pergunta 22b: Como você se sente(ia) quando precisa(va) usar o português na escola? (Bloco 3)  
Pergunta 44: Qual língua é mais feia? (Bloco 4)

Fonte: Mendonça (2020)

Em relação à pergunta 22a, os seis Informantes afirmaram que são falados o guarani e o PB. Observem-se as respostas:

Pergunta 22a: Quais as línguas faladas na escola da aldeia?

Inf. 1H1

L281INQ: E na escola da aldeia quais são as línguas faladas?

L282INF: *Somente guarani ... só em guarani*

L283INQ: Indígenas e não indígenas?

L284INF: *É ... alguns são indígenas e outros não*

L285INQ: Então você ... na escola ... só fala em guarani?

L286INF: *Sim ... com meus alunos ... daí com os professores já é diferente ... não indígena ... quer dizer*

L288INQ: Aí você fala em que língua? Com os professores e os não indígenas?

L289INF: *Em português*

Inf. 2H1

L212INF: *Fala em guarani*

L213INQ: Só o guarani?

L214INF: *Nós guarani com os índios fala com guarani ... mas com os professores ... assim ... falo com português*

Inf. 3H2

L158INQ: Na escola todas pessoas falam como você fala?

L159INF: *Não ... o que trabalha na escola ... tem alguns que não fala daí ... aí tem os branco que vem ... daí ... e não fala em guarani ... daí só fala em português né?*

Inf. 4H2

L239INF: *A língua falada é guarani ... sempre dia a dia ... criança sempre fala guarani ... além do guarani ele aprende um pouco o português ... também lê escrevê ... fala língua ... dia a dia é língua guarani*

Inf. 5H3

L360INF: *Bom, que tá misturado né ... aqui ensina português e Guarani*

Inf. 6H3

L435INF: *Aqui é, só português mesmo ... e conversandu com a professora tem que fala em português mesmo ... agora ... já um poquinho pra fala com otro índio ... tem que fala com nossa language dentro da escola mesmo*

Embora na escola sejam faladas as línguas guarani e PB, os seis Informantes demonstraram o componente cognoscitivo para manifestar que o guarani é a língua mais prestigiada entre os falantes Guarani na escola e que o PB é usado para falar com os professores não indígenas. As respostas revelam que os Informantes têm consciência das diferenças linguísticas no espaço da escola, conforme mostram os recortes: “*Sim (guarani), com meus alunos, daí com os professores já é diferente*” (Inf. 1H1), “*com os índios fala com guarani, mas com os professores, assim, falo com português*” (Inf. 2H1), “*tá misturado né ... aqui ensina português e Guarani*” (Inf. 5H3) e “*conversandu com a professora tem que fala em português ... com otro índio, tem que fala com nossa language*” (Inf. 6H3). Observa-se também que 6H3 manifesta o componente conativo para demonstrar uma norma de conduta dos falantes, que precisam falar em PB com a professora na escola e entre eles a língua guarani. O Informante 6H3 também demonstra o componente afetivo e de identidade étnica em relação ao guarani ao afirmar “*nossa language*”.

Já 4H2 demarca o prestígio do guarani na comunicação entre os alunos e usa os modalizadores “sempre” e “dia a dia” para demarcar que o guarani é a língua falada pelas crianças na escola e no cotidiano da aldeia. Verifica-se em 4H2 a manifestação do modalizador “além” e “também” para argumentar que na escola se

aprende o guarani e um pouco do português, tanto na escrita quanto na oralidade.

Em relação à pergunta 22b, três Informantes manifestaram o componente afetivo, três Informantes demonstraram o componente cognoscitivo e dois Informantes, o componente conativo. Observem-se as respostas:

Pergunta 22b: Como você se sente(ia) quando precisa(va) usar o português na escola?

Inf. 1H1

L290INQ: E como você se sente, lá na escola, quando tem que falar o português?

L291INF: *Me sinto com um pouco de dificuldade, na maioria das vezes*

L292INQ: E isso deixa você como?

L293INF: *Ah, não sei, acho que eu vou indo melhorando cada dia que passa, cada ano*

Inf. 2H1

L218INQ: E como você se sente, precisando falar o português na escola?

L219INF: *Pra falar em português? Eu me sinto, bem, difícil também pra falar, eu não falo muito em português, isso*

Inf. 3H2

L178INF: *É, até hoje tem algumas palavras que eu não sei ainda, pra falar com a pessoa de fora*

L180INQ: E como é que você se sente? Você pode me explicar?

L181INF: *Fica ruim daí, né? Pra dizer, pra falar alguma coisa às vezes eu não sei, como é que eu vou. Me sinto assim, meio sem saber, né?*

Inf. 4H2

L242INF: *Precisa falá além do guarani, porque a língua guarani é primeira língua, português é segunda língua pra nós. Então, na verdade, tem que se língua guarani tem que se falado e língua portuguesa também que se praticado dentro da sala de aula, fala um pouco, pra conhecê, pra falá, pra defendê, tudo isso tem que aprendê dentro da escola, então é obrigado falá*

Inf. 5H3

L580INF: .. *Eu tô no quinto ano mas no sexto ano em diante **podia me ensinar** em guarani como se faz ... porque mais pra frente eu não vou saber ... vai outra letra*

Inf. 6H3

L417INF: *Ali nós ... estudava junto, e com a piizada branca né, e a meninada, e nós junto também né, estudando né. Só que nós era falava muito pouco com ele, por causa que nós **num falava muito em portugueses** memu*

Os Informantes 1H1, 2H1 e 3H2 acionam o componente afetivo para revelar que sentem(iam) dificuldade de comunicação ao usar o PB na escola. O Informante 1H1 disse que sente “*um pouco de dificuldade*” na maioria das vezes, mas acha que está melhorando com o passar dos dias e anos. O Informante 2H1 avalia que é difícil falar o PB; e 3H2 manifesta seu desconforto por não saber falar com a pessoa de fora da aldeia. Já 4H2 manifesta o componente cognoscitivo para demonstrar a percepção de que a língua guarani é a primeira língua e o PB é a segunda língua na sala de aula. De modo coocorrente, o Informante 4H2 manifesta o componente conativo por meio dos marcadores linguísticos “*precisa falá*”, “*tem que ser falado*”, “*tem que ser praticado*”, “*pra conhecê, pra falá, pra defendê*”, “*tem que aprendê*”, para revelar as regras de conduta dos alunos em sala de aula, aprender e praticar o PB e o guarani. O Informante 4H2 usa os modalizadores “*então*” e “*na verdade*” para acionar o componente cognoscitivo. Observa-se que 4H2 manifesta o componente conativo para explicar a sua percepção do valor de uso do guarani e do PB e a consciência linguística de que precisa aprender a falar o PB.

O cognoscitivo se manifesta em 5H3 para demonstrar a preocupação do Informante com o que aprenderá depois do quinto ano e gostaria de que a escola ensinasse em guarani do sexto ano em diante, porque virão novos conhecimentos e ele pode não saber, por exemplo, “*outra letra*”. Isso demonstra que 5H3 tem interesse em adquirir novos conhecimentos, mas parece se sentir mais seguro com a transmissão do saber na língua guarani. O Informante 6H3 demonstra o componente cognoscitivo e usa a expressão “*piizada*

*branca*” para se referir aos falantes de PB na escola, que estudavam junto com ele. O Informante 6H3 aciona, ainda, o componente conativo para lembrar a atitude de que falava muito pouco na interação com os colegas da escola, porque não dominava o PB.

Em resposta à pergunta 44, um Informante nomeou o inglês como língua feia, um elencou a língua paraguaia, dois destacaram o PB, e para dois nenhuma língua é feia. Vejam-se as respostas dos Informantes que responderam que não há língua feia:

Pergunta 44: Qual é a língua mais feia? Por quê?

Inf. 1H1

L522INF: *Nenhuma*

L523INQ: Por quê?

L524INF: *Porque toda língua é importante pra aprender*

Inf. 6H3

L766INQ: E qual é a língua mais feia?

L767INF: *É, é **tudo** igual .. é **tudo** é bonito, portugueses i guarani ...mema coisa*

Observa-se que o componente afetivo é acionado nas respostas de 1H1 e 6H3 para demonstrar o julgamento e avaliação de que toda língua é importante para aprender (Inf. 1H1) e que não há língua feia porque **tudo** é igual, **tudo** é bonito, seja o PB ou o guarani (Inf. 6H3). Vejam-se as demais respostas:

Pergunta 44: Qual é a língua mais feia? Por quê?

Inf. 2H1

L531INF: *Mais feia? Mais feia é a língua inglês*

L532INQ: Por quê?

L533INF: *Porque eles **falam muito diferente** ... a gente não entende bem*

Inf. 3H2

L425INF: *É português, porque a gente sempre **tem que**, pra falar **tem que** aprender, alguém **tem que** ensinar a gente, a falar, né? Ai fica ruim, e guarani a gente já nasce falando, por isso que é melhor*

Inf. 4H2

L728INF: *Olha a gente não sabe qual a língua que é mais feia ... na verdade a língua mais feia aqui nosso aldeia é língua paraguaia língua mais feia ((risos))*

L730INQ: *É, por quê?*

L731INF: *É porque assim ... na verdade língua paraguaia ... na verdade aqui **no Brasil não é aceito né** ... não é aceito porque não sei ... **por causa da fronteira por causa do divisão né** ... então eu acho que aqui no Brasil se fala língua por exemplo ... eu sou guarani se falar muito espanhol aqui no Brasil vão falar que eu sou paraguaio ... então é por isso que muitas vezes aqui **no Brasil não é aceito** ... vai dizer que eu se me vê algum português vai falar “aquele lá o João é paraguaio” vai dizer né ... então a gente não ... pra nós é mais feio é língua paraguaia*

Inf. 5H3

L699INF: *((risos)) Não ... é que a língua pra mim é **alguma parte idioma portugueses** ... **alguma letra** significa pra mim um idioma feio ... porque não pergunta você vai pra lá e você fala né ... é significada coisa errada né*

L702INQ: *Ah é ... né tem um significado errado para vocês? O que é o significado desse né?*

L703INF: *Né é **coisa fidida** no vento ... **que nem carniça**<sup>5</sup>*

L705INQ: *((risos)) Então não posso falar mais né ... sem né ((risos)) e como que é coisa bonita?*

L706INF: *Coisa bonita é assim ... iporá::*

L707INQ: *Iporá ... então assim iporá::*

L708INF: *É*

L709INQ: *A festa estava bonita ... iporá*

---

<sup>5</sup> A tradução do *né* para o espanhol significa *maloliente*, que em português significa algo fedorento, de mau odor. Ver: <http://www.iguarani.com/?palabra=ne>; <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR#es/pt/maloliente>. Acesso em: 25 mai. 2018.



As línguas mais feias para os Informantes 2H1 e 4H2 são, respectivamente, o inglês e a língua paraguaia. O Informante 2H1 aciona o componente afetivo para manifestar o julgamento de que o inglês é uma língua feia porque as pessoas **falam muito diferente** e não se compreendem bem. O Informante 4H2 aciona o componente cognoscitivo para demonstrar o pensamento de que no Brasil a língua paraguaia não é aceita por causa da fronteira e da divisão entre as línguas. A fala do Informante 4H2 demonstra consciência da variação linguística na fronteira e do preconceito linguístico em relação ao dialeto paraguaio.

Para os Informantes 3H2 e 5H3, a língua mais feia é o PB porque se trata de uma língua imposta e porque algumas palavras têm um significado negativo; o Informante 3H2 manifesta o componente conativo para explicar que precisa aprender para falar o PB e alguém deve ensinar; e 3H2 aciona o componente afetivo para demonstrar o sentimento de que essa situação fica ruim em comparação com o guarani porque ele já nasce falando essa língua e é melhor. O Informante 5H3 aciona o componente cognoscitivo para justificar sua crença de que algumas palavras em português são feias e significam “*coisa errada*”, e metaforicamente exemplifica como uma “*carniça*”, algo de mau odor que incomoda e faz mal às pessoas.

Resumindo, as respostas dos Informantes são manifestações de suas relações com os falantes do contexto sociocultural dentro e fora do *Tekoha Añetete*, conforme afirma Moreno Fernández (2012):

A influência do ambiente social é condicionada pela maneira como os falantes interpretam seus perfis linguísticos reciprocamente, assim como pela maneira como categorizam e percebem a organização social e sua dinâmica, inclusive a comunicativa<sup>6</sup> (MORENO FERNÁNDEZ, 2012, p. 49-50, tradução nossa).

---

<sup>6</sup> “La influencia del entorno social viene condicionada por la forma en que los hablantes interpretan recíprocamente sus perfiles lingüísticos, así como por el modo como categorizan y perciben la organización social y su dinámica, incluida la comunicativa” (MORENO FERNÁNDEZ, 2012, p. 49-50).

Portanto, o posicionamento do falante sobre a língua mais bonita e mais feia tem influência do ambiente sociocultural em que vivem e pela forma como o falante manifesta os elementos afetivos, cognoscitivos e conativo na sua relação com os agrupamentos sociais e seus membros.

As respostas dos Informantes em relação às três perguntas analisadas neste capítulo revelam que a situação linguística do guarani na fronteira do Brasil com o Paraguai e Argentina é complexa e que há diversidade linguística nesta região de contato das línguas indígenas com o PB e o espanhol. Observou-se que o posicionamento manifestado pelos Informantes está relacionado ao nível de conhecimento e à percepção de cada Informante em relação à fala de outro.

### **Considerações finais**

Dos três componentes estudados, podemos observar que indícios linguísticos dos componentes afetivo e cognoscitivo são praticamente pautados em modalizadores e itens lexicais que representam o conhecimento e o sentimento da família e da aldeia. Chama a atenção o componente conativo; porém, quando se enfocam particularmente os Informantes deste estudo, e somente em função do perfil deles, vamos ousar algumas considerações, que não devem soar a pretensão de redefinição do termo conativo.

Quando o Informante está respondendo a uma pergunta, pauta-se em algo que está acontecendo naquele momento, que pode acontecer no futuro; ou narrar algumas atitudes que vivenciou no passado. Ele está agindo de acordo com a pergunta do entrevistador, o que gera um comportamento no indivíduo, no exato momento da entrevista. Nesse sentido, as percepções e a consciência dos nossos Informantes incidem de forma indireta sobre suas atitudes e sobre suas condutas linguísticas.

Constatou-se que o componente cognitivo favorece que os Informantes manifestem as percepções individuais de acordo com o perfil etnolinguístico e das práticas comunicativas que vivenciam

dentro e fora da aldeia *Tekoha Añetete*. Já o componente afetivo revela o sentimento de valorização da língua materna guarani em contato com o PB e o componente conativo mostra comportamento social do falante em relação à língua guarani e outras línguas de contato.

É perceptível, nas respostas, que o guarani é a língua de prestígio e percebe-se a consciência da necessidade de aprender o português, mas também a expressa necessidade de reafirmar a valorização do guarani. Os Informantes acionaram o componente afetivo algumas vezes para expressar o sentimento e a valorização em relação ao guarani, que é a língua falada na família, entre filhos, pais e avós, nas três faixas etárias. Já o componente conativo foi acionado em algumas respostas para demonstrar a reação/comportamento perante as línguas guarani e PB. Constata-se que os componentes cognoscitivo, afetivo e conativo se manifestaram de modo coocorrente em alguns recortes e revelaram diferenças de valorização com relação às línguas guarani e PB.

No que tange às atitudes, a pesquisa revelou que os Informantes demonstram sentimentos de lealdade linguística e identitária com a língua e a cultura Guarani, e que sua língua e cultura devem ser preservados nas futuras gerações. Contudo, reconhecem a dificuldade das famílias com relação à manutenção dos costumes e tradições, porque cada vez mais são impactados por conteúdos em PB na televisão, rádio, *internet* e em dispositivos móveis no celular.

Os depoimentos dos Informantes revelam o valor utilitário assumido pelo PB e a essa língua não se atribui uma avaliação negativa; trata-se somente da consciência da necessidade de interação que o contato com a sociedade não-indígena impõe. A pesquisa revelou também que ao PB são atribuídas funções comunicativas mais formais, como o ensino na escola, o atendimento médico e odontológico no serviço de saúde, no trabalho fora da aldeia e ao guarani são atribuídas funções comunicativas de informalidade com a família e com os falantes Guarani da aldeia e de outras aldeias que falam o dialeto ou variação deste.

## Referências

- AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, mai./ago. 2008.
- AGUILERA, V. A. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato.** 2009. [Projeto desenvolvido pela autora. Digitado].
- AGUILERA, V. A.; SILVA, H. C. **O poder de uma diferença, um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas.** Alfa, Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v. 58, n. 3, p. 703-723, 2014.
- CARVALHO, M. L. B. **Das Terras dos Índios a Índios Sem Terras.** O Estado e os Guarani do Oco'y: Violência, Silêncio e Luta. 2013. 834 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.
- CORBARI, C. C. **Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antonio do Sudoeste.** 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, 2013.
- D'ANGELIS, W. **Guarani.** Campinas: Laboratório de Estudos Linguísticos. Portal Labeurb. Disponível em: [shorturl.at/qFX15](http://shorturl.at/qFX15). Acesso em: 10 out. 2015.
- FISHMAN, J. A. Sociolinguistics. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). **Handbook of language and ethnic identity.** New York: Oxford University Press, 1999. p. 152-163.
- GOOGLE MAPS. Deslocamento de Foz do Iguaçu até a Aldeia Tekoha Añetete. Disponível em: [shorturl.at/yACD7](http://shorturl.at/yACD7). Acesso em: 20 jun. 2019.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Terras Indígenas.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos.** São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- MELIÀ, B. **Pasado, presente e futuro en la lengua guarani.** Asunción: CEADUC, 2010.

MENDONÇA, S. C. P. **Crenças e atitudes linguísticas: Estudo na aldeia Guarani Tekoha Añetete, em Diamante d'Oeste/PR.** 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel, 1998.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Sociologüística Cognitiva: Propociones, escolios y debates.** Madrid: Iberoamericana, 2012.

## **Análise da seção prática de leitura de poema do livro *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa, do sexto ano***

Dalila Silverio  
Valdeci Batista de Melo Oliveira

### **Introdução**

No Brasil, historicamente, o livro didático mantém-se como o fiel servidor da Educação Básica desde os tempos inaugurais das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, nos idos do Império. Ainda em 1859, na cidade do Rio de Janeiro, o professor escritor Francisco Alvez da Silva Castilho dedica aos professores o seu *Manual explicativo do método de leitura* (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999), atestando que as demandas de alfabetização, leitura e escrita por mais quase dois séculos compõem parte da agenda de preocupações da educação brasileira.

Desde então, o debate sobre o avolumar dos problemas relativos a essa tópica tem crescido, mas sem conseguir estancar a sangria desatada deles, como atestam os resultados dos exames do Pisa<sup>1</sup>, realizados em 2018. E não é por falta de livros didáticos, pois os governos têm investido quantias volumosas para que eles cheguem às escolas e às casas dos alunos. Um deles - o livro *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano, publicado em 2018* – está incluído no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para os anos de 2020 até 2023, sendo o livro utilizado para os conteúdos de Língua Portuguesa pela Rede Estadual de Ensino do Estado do

---

<sup>1</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) revelou o baixo desempenho nas áreas de leitura, matemática e ciências no país em 2018.

Paraná. Esse livro tem Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo por autoras, e está organizado a partir das competências que se direcionam para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja proposição, nos anos finais do Ensino Fundamental, para a área das Linguagens, abarca os campos de Língua Portuguesa; Artes; Educação Física e Língua Inglesa. No caso de Língua Portuguesa, são considerados quatro eixos de competências a serem desenvolvidas: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.

As autoras buscam desenvolver, no livro, uma perspectiva enunciativo-discursiva de abordagem dos conteúdos de modo a “sempre relacionar os textos aos seus contextos de produção de textos em várias mídias e semioses” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XI). E é a partir dessa premissa adotada pelas autoras que o presente texto objetiva analisar o modo como são formuladas as questões que induzem o aluno a refletir sobre o texto lido na seção “Prática de Leitura”, inclusa no quarto capítulo, intitulado “Nossos relacionamentos”. Por conta da escolha da organização do livro em trabalhar com questões que mesclam diversas perspectivas, a seção inteira de prática de leitura foi inclusa na análise.

Ancorada na Linguística Textual, a presente análise se baseia nos estudos de Koch e Travaglia (2001), Koch (2014) e Koch e Elias (2008), Kleiman (1989; 2004), Solé (1998), de forma a responder o seguinte questionamento: as perguntas que norteiam a seção de prática de leitura no livro didático em tela efetivamente contribuem com a proposta das autoras de compreender o texto em seu contexto enunciativo-discursivo, considerando o caráter prático e reflexivo da linguagem em seus usos sociais?

No livro ora objeto de estudo são feitas perguntas que pouco lidam diretamente com a interação autor-texto-leitor, considerando a proposição de (KOCH; ELIAS, 2008) que vê o texto como lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são por ele constituídos num processo dialógico. A necessária interação leitor texto, proposta pelas questões do livro, deixa pouco espaço para o aluno interagir na efetividade de suas vivências. Como exemplo,

poderiam ser levantadas questões do livro como um todo, mas, como não há espaço para tanto dentro de um capítulo, foram escolhidas algumas questões, tais como as dispostas pela seção *Prática de Leitura*, feita na página 17 do livro do aluno. A leitura proposta é dum fragmento do romance *O menino no espelho* (2004), de Fernando Sabino. A pergunta n.2 é: “Ao se olhar no espelho, o menino vê sua imagem, isto é, seu reflexo. É normal que um espelho reflita imagens invertidas?”. Nesse caso, a pergunta poderia relacionar a experiência do aluno com espelhos. Como por exemplo: você também faz como o menino? Se olha no espelho? Brinca com ele? Fica intrigado? Gosta de se ver nos espelhos? Já tinha percebido que os espelhos invertem as imagens? Já penteou seus cabelos olhando para um espelho? Como o menino do espelho da história narrada, você gostaria de ter um sócia? Já pensou como seria legal? Se quisesse ficar na cama, poderia pedir ao sócia que fizesse suas obrigações? Mas, na hora de passear ou comer uma coisa bem gostosa, também ele iria em seu lugar? Ou você dividiria com ele as coisas boas e as não tão boas? Depois dessas questões, poder-se-ia inverter a ordem e fazer as demais perguntas, pois o aluno já estaria se sentindo parte da história como se fora sua, ou seja, introjetaria a experiência da personagem, como se fora sua.

*O menino no espelho* é uma narrativa, e – assim, assim como todos os outros tipos de textos – só existe na interação entre texto e contexto enunciativo-discursivo e intertextual. Talvez o texto narrativo seja a forma mais longeva de se compartilhar experiências que a humanidade desenvolveu, pois pela narrativa o ouvinte/leitor pode viver experiências impossíveis de serem vividas na vida factual, tanto pelos riscos e perigos que teria de correr, quanto por não haver grau de comparação entre o tempo cronológico de vida disponível e o que se é possível vivenciar vicariamente numa narrativa. Pela perspectiva espacial, inclusive, acrescenta-se que nenhum humano jamais foi capaz de viajar por todo o globo terrestre e tampouco fora dele para conhecer as 1001 histórias factuais e as construídas pela imaginação. A narrativa consiste, portanto, em uma faculdade humana vicária, na qual vivemos – na história do outro –, experiências que a vida não nos facultya.



Nesse sentido, tais considerações expõem o quanto o livro é lacunar nas proposições de questões direcionadas às vivências/experiências desse leitor de sexto ano do ensino Fundamental – suas opiniões, afetos, valores, faixa etária, grau de conhecimento de mundo etc. – enfim, como leitor em processo de aquisição de práticas linguístico-discursivas ampliadoras da tão desejada capacidade de multiletramentos e que exigem do leitor uma atitude responsiva, em relação ao proposto pelo texto e seu autor e o entorno que sustenta esses papéis e seu mundo?

Considerando que a Educação Básica, na disciplina de Língua Portuguesa, as mais das vezes, dá ênfase à leitura do texto escrito – conduta correta, visto que a aquisição da competência do código escrito é de suma importância para a aquisição da cidadania, dentre outros direitos básicos – e, lembrando que O *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)* cobra proficiência em leitura de texto escrito, cabe a pergunta: Quais seriam as motivações da BNCC ao propor outras formas de leitura e visar competências de letramento e de multiletramento? No espaço deste capítulo, serão consideradas duas possíveis explicações.

A primeira delas diz respeito à vida social da atualidade em seu grau de alto desenvolvimento tecnológico, no qual recursos como internet, redes sociais, celulares e vídeos compõem um contexto que a escola não pode ignorar: a existência de novas tecnologias de comunicação icônica/sonora que se somaram às tecnologias do código alfabético. Nelas, os recentes *Emojis* e *memes* tornaram-se textos tão capazes de significar e de estabelecer uma relação dialógica comunicativa interpares quanto as pinturas rupestres das cavernas do Paleolítico o foram – e continuam sendo capazes de contar as histórias dos ancestrais, com podem ser vistas no espetacular documentário *A caverna dos sonhos esquecidos*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A CAVERNA dos sonhos esquecidos. Título original: *Cave of forgotten dreams*. Diretor: Werner Herzog. Roteiro: Werner Herzog. Intérprete: Werner Herzog. EUA: History Films, 2010. (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IzcregYsle4&t=14s>. Acesso em: 24 de julho de 2021.

Como explica Santaella (2003), através do gesto e da fala, suas crias signicas, tais como a escrita, desenho, pintura, o cérebro foi se estendendo para fora do corpo, ampliando sua capacidade sensória e intelectual. Logo, para não ficar no passado, a Educação Básica estaria buscando modernizar-se e trazer essas tecnologias e seu textos para a sala de aula – processo que ganhou entorno dramático a partir de março de 2020, quando professores, pais e alunos foram afastados, pela pandemia, das costumeiras aulas presenciais. Muito se aprendeu de lá para cá.

A segunda hipótese se ancora em postulados ontológicos, relativos à condição humana, e epistemológicos, relativos às teorias semióticas. Ontologicamente o humano é um ser Visual – criador de imagens/figuras, sejam elas verbais, visuais ou sonoras – e com capacidade de criar, pelas palavras, as figuras de som; as figuras de palavras ou tropos; as figuras de sintaxe ou construção e as figuras de pensamento. Além de criar figuras/imagens com palavras, os humanos podem criar imagens em pedras, madeiras, barro, também com tintas, cores, luz, claro escuro, fotografias e até de dar a elas movimento, como as imagens cinésicas do cinema.

Tal habilidade existe, pois, além da razão, o humano como ser visual é dotado de grande habilidade em criar imagens e essas imagens são textos a serem lidos e relidos. Da imaginação nascem esperanças, medos e até monstros. Essa capacidade inventiva levou Júlio Verne a criar o Nautilus e com ele navegar 20 mil léguas submarinas em 1869, quando submarinos eram sequer cogitados pela tecnologia e pela Ciência. Assim, reconhecendo a semiótica como ciência que estuda todos os signos capazes de estabelecer as relações dialógicas que permeiam a vida social, a BNCC teria percebido que essa importante episteme deveria ser cultivada e valorizada pela escola.

### **Como se lê um poema no livro didático?**

Na seção introdutória do livro *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano* (2018), o eixo da leitura é apresentado por meio de

atividades pedagógicas que permitam ao estudante reconhecer os diferentes gêneros discursivos, tendo por visada a premissa de que “ensinar a ler vai muito além de ensinar a decodificar palavras em um texto. Ensinar a ler significa ensinar os alunos a usarem estratégias de leitura [...] observando, antecipando, interpretando o que os rodeia” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XV).

As intenções das autoras na formulação do livro didático se aproximam da perspectiva de leitura levantada por Kleiman (1989) enquanto um procedimento de interação dos conhecimentos do leitor com o texto, superando a mera captação das unidades lexicais visíveis e direcionando-se para um processo de verificação e análise de hipóteses constantes que colocam à prova tanto a sua vivência pessoal enquanto um sujeito historicamente construído, quanto as próprias intenções do texto que precisam ser desveladas. Nesse contexto, a atividade prática de leitura selecionada foi o poema:

Bilhete ao pai adotivo

Eu não estava  
no porta retrato  
de ninguém  
vagava desnudo  
nos corredores da solidão.

Um dia teus braços amarrados  
soltaram-se e acolheram-me.  
Surpreso fui ao teu encontro  
vacilante criança  
sonogada de amor.

Alimentado pelo teu colo  
bebi tua água  
mastiguei teu pão.

Teu amor de pai  
me fez corado tranquilo  
feliz e menino.

Hoje sou o  
teu retrato.

No livro, logo abaixo do poema, há um quadro com informações biográficas da autora Haydée Schlichting Hostin Lima e um glossário com duas palavras do poema: “desnudo” e “sonogada”. A partir dessas informações, a orientação seguinte de análise se introduz por seis perguntas componentes da subseção: *Por dentro do texto*. A primeira questão é de reconhecimento de gênero e solicita ao estudante que coloque em prática seus saberes sobre a estrutura do poema: *Quantos versos e quantas estrofes compõem o poema?*

Assim, o estudante precisa voltar ao poema e contar o número de versos e estrofes, de modo a focar na estrutura visível do texto. Essa pergunta direciona o leitor para interagir diretamente com a materialidade, em uma visão de que “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2008, p.10). Contudo, é necessário ressaltar que essa é apenas a pergunta introdutória e as outras não dialogam com a estrutura fixa do texto, de modo a demonstrar que a concepção de leitura empregada pelas autoras do livro não está marcada unicamente por ótica.

Nesse processo, entretanto, é possível averiguar que as questões seguintes, que encadeiam a análise retirando-a do “visível” discursivo para o “não visível” não retomam a estrutura de um poema, a necessidade de sua forma, seus elementos intrínsecos que o diferencia de outros gêneros. Aqui, a estrutura do poema é apenas reconhecida, mas não compreendida em suas necessidades discursivas. Kleiman (2004) afirma que o chamado “conhecimento textual”, que abriga as percepções prévias sobre o texto, bem como sobre sua estrutura formal, é uma ferramenta importante para a compreensão da leitura. Esse fator, quando secundarizado, pode tornar a interpretação superficial, uma vez que os aspectos do gênero discursivo não são direcionados de maneira a extrapolar a mera constatação visual da estrutura do poema, por exemplo.

Proveniente das diversas necessidades culturais que se relacionam com o campo artístico da sociedade, o poema se materializa principalmente em músicas, como no caso de “A rosa de Hiroshima”, interpretado por Ney Matogrosso e com autoria de Vinicius de Moraes. Esse gênero circula de maneira ampla na sociedade e relacionar sua divulgação, por meio da música ou saraus, contribui para que seja visto além da didática tradicional de “versos”, “estrofes” e “lirismo”.

Já na segunda pergunta: *Que características do texto o aproximam de um bilhete e justificam seu título?* os conhecimentos de mundo e de gênero precisam ser ativados, pois o aluno deve reconhecer a composição de um bilhete para poder relacioná-lo com o poema. O processo de ativar conhecimentos prévios direcionam a leitura para aspectos intertextuais, uma vez que a resposta para essa questão não se encontra diretamente na superfície do texto e, sim, na relação com outras leituras.

A terceira questão impele o aluno a escolher dentre as palavras “revolta”, “gratidão”, “rejeição” e “felicidade” a que mais se relaciona com o sentimento expressado pelo eu lírico no poema. Nenhuma dessas palavras aparece de modo direto no texto; portanto, é fundamental que o leitor tenha, em primeiro lugar, compreendido do que se tratava o poema para então refletir sobre termos que possam resumir a expressão da subjetividade lírica.

Há de se refletir, nesse âmbito, sobre as escolhas lexicais no que concerne ao poema e ao processo de construção de sentidos. O reconhecimento do léxico é uma das estratégias cognitivas que “regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência *local do texto*, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto” (KLEIMAN, 1989, p. 50, grifo da autora). No poema, a coerência local do texto é mediada por conexões de léxico encadeadas em cada verso. Quando o leitor é capaz não somente de compreender as intenções da expressão lírica, mas também direcionar o seu conhecimento lexical para outras possibilidades de palavras que possam se agrupar e produzir

sentidos similares, o processo de leitura amplifica-se para estabelecer relações que excedem a superfície do texto.

Essas duas questões do livro didático convergem para o que Koch (2014) intitula como “leitura com foco na interação autor-texto-leitor”. Nesse procedimento, é necessário ativar tanto os conhecimentos prévios do aluno, como as informações do texto e das intenções discursivas em torno dos dois gêneros envolvidos: bilhete e poema. Afinal, o leitor é um construtor de sentidos que a todo momento articula a sua própria visão de mundo com as novas informações textuais e com os não ditos do texto.

A questão número quatro pede a opinião do leitor sobre versos do poema. Com o enunciado: “Em sua opinião, o que o eu poético pretende comunicar nos versos a seguir?” e os excertos do poema, o aluno precisaria ao menos tecer alguma relação entre o momento em que a criança foi adotada até ela se relacionar com a imagem do pai adotivo. A questão cinco também se relaciona com a opinião pessoal do leitor, pois questiona se é possível enxergar uma “história” dentro do poema.

Em consonância com as duas questões anteriores, a pergunta seis se direciona a saber qual é o gênero favorito do aluno, e se gostou ou não do poema lido. Essas mesclam a leitura com foco no texto e a leitura com foco no leitor, pois sugere que o aluno teça suas próprias conclusões sobre a temática do poema, sem discutir amplamente a construção do gênero poema e suas possíveis implicações de sentido.

Sobre a atividade prática de leitura selecionada com o poema – *Bilhete ao pai adotivo* –, apresenta-se, a seguir, uma proposta de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em aulas remotas e síncronas, tendo em vista as imposições feitas à vida social pela pandemia da COVID-19 que, pela necessidade de isolamento social, como prática sanitária de contenção do vírus, levou os professores a se desdobrarem em estratégias criativas de preparo de aulas virtuais. Sobre o uso da Internet, informática e telecomunicações aplicadas no ensino aprendizagem, afirma Pierre Lévy (2008, p. 7):

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, as próprias inteligências dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

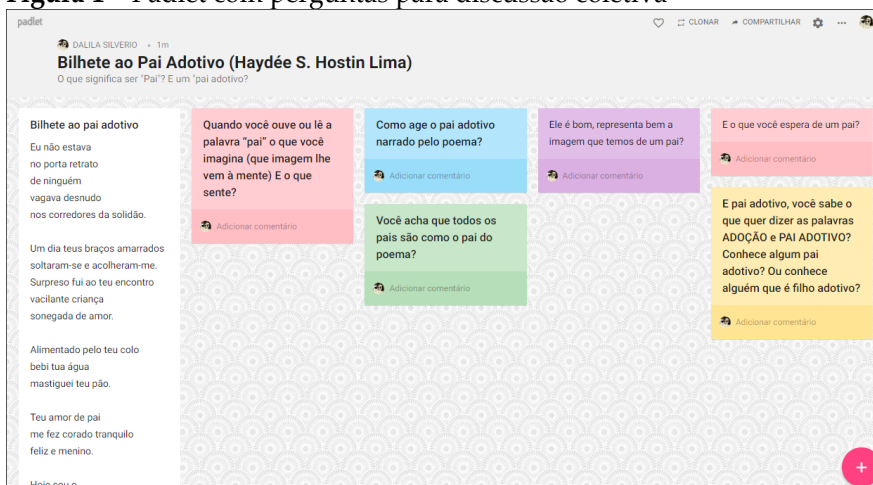
Nesse novo formato a proposta sobre a leitura do poema apresentado consiste em fazer uso da plataforma digital colaborativa *Padlet*, que é passível de ser utilizada para a elaboração e organização de atividades pedagógicas na escola dentro da modalidade a distância, considerando que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) facultam aos alunos desenvolver o processo de construção do conhecimento de forma desterritorializada (por meio da EaD). Embora seja possível elaborar muitas outras questões, as que foram feitas partem da proposição teórica de Benedetto Croce que postula: “Quando se começa a considerar qualquer poesia para determinar o que leva a julgá-la tal, discernem-se, de imediato, constantes e necessários, dois elementos: um complexo de imagens e um sentimento que o anima” (CROCE, 2001, p. 155).

De forma geral, o *Padlet* ([padlet.com](http://padlet.com)) é uma ferramenta virtual, disponível em 26 idiomas, cujo foco é apresentar ao usuário várias possibilidades de interação multiusuário a partir de quadros digitais, tidos como “murais”. O aplicativo está disponível de forma gratuita, mas limitada (nessa modalidade, o usuário pode criar até três quadros e ter o armazenamento de no máximo 100MB em arquivos) e de forma paga, em três modalidades: *Padlet Backpack* (para escolas – valores delimitados a partir do tamanho da escola), *Padlet Briefcase* (para negócios – planos a partir de 12 dólares) e *Padlet Pro* (para uso individual – 2,5 dólares por mês).

Em seu site, consta que essa aplicação é fácil e intuitiva (por facilitar a forma de compartilhar um conteúdo), inclusiva (pois abarca pessoas de todos os níveis de conhecimento), colaborativa (pois permite que mais de uma pessoa colabore ao mesmo tempo em um projeto), flexível (pois permite inserir vários tipos de arquivos no quadros), portátil (em virtude de estar disponível em vários

suportes – como computador, celular – iOS e *android* –, e Kindle) e privado e seguro (por permitir que o usuário gerencie se os *padlets* criados estarão disponíveis de forma privada ou pública, além de adotar páginas encriptadas).

**Figura 1** – Padlet com perguntas para discussão coletiva



Fonte: Padlet elaborado pelos autores.

No *Padlet* o aluno seria convidado a imaginar as imagens/sentidos que, cognitiva e culturalmente, ele possui das etiquetas semióticas “pai” e “pai adotivo”, pois somente a primeira estrofe do poema não faz referência à figura do “pai”. Tais questões poderiam ser:

Quando você ouve ou lê a palavra “pai” o que você imagina (que imagem lhe vem à mente) E o que sente?

Como age o pai adotivo narrado pelo poema?

Ele é bom, representa bem a imagem que temos de um pai?

E o que você espera de um pai?

E pai adotivo, você sabe o que quer dizer as palavras ADOÇÃO e PAI ADOTIVO? Conhece algum pai adotivo?

Ou conhece alguém que é filho adotivo?

Você acha que todos os pais são como o pai do poema?



Essas perguntas direcionam a leitura para um processo de compreensão das etiquetas semióticas formuladas no interior do poema sem desconsiderar as implicações discursivas do termo, uma vez que a temática da adoção é aqui levantada a partir de um evento de caráter mundial que é o Dia dos Pais. A data comemorativa é um motivo sobre o qual se desdobra tanto o poema quanto a ideia da adoção, visto que nem todas as crianças do mundo têm um pai biológico.

Portanto, ao resgatar a figura do pai, assim como sua ideação social na mente infantil e na sociedade em geral, é possível reestabelecer novos sentidos para o poema. O sentir a palavra poética é também uma experiência que deve ser impulsionada tanto pela leitura do próprio poema quanto pelas questões de interpretação. O gênero poema é marcado pelo fluxo de emoções e as imagens que são captadas e amplificadas pelo leitor importam, pois se inscrevem com uma marca não só emocional, mas também discursiva no processo de construção de sentidos do texto.

Já a seção final de leitura se intitula “Trocando ideias” e, nela, todas as quatro perguntas são de cunho pessoal. O estudante precisa justificar a própria opinião acerca de ter ou não gostado do poema, bem como discutir o tema da adoção, relacionando ao contexto de vivência pessoal. Além disso, a questão número quatro incentiva a produção de um parágrafo sobre o que significa ser um pai.

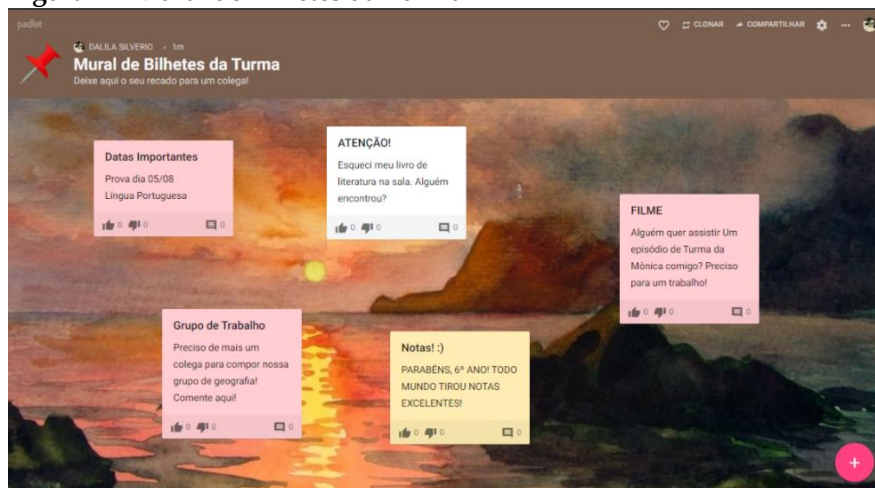
As questões levantadas nesse excerto no livro didático para a seção de leitura, de fato, abrigam em si uma tendência a considerar o texto e o leitor, porém ainda há ausência de ferramentas prévias de leitura que preparem o aluno para lidar com a temática, assim como a exploração dos aspectos formais e lexicais do poema. Solé (1998) divide o processo de compreensão da leitura em três etapas: antes, durante e depois do texto. Assim, antecipar e predizer o que pode existir no fio temático e discursivo do poema pode ser uma forma de atrair a atenção do leitor e desafiá-lo a traçar objetivos de leitura.

Quando o leitor observa o título do poema “Bilhete ao pai adotivo”, bem como a imagem de um pai abraçando um filho, são criadas expectativas sobre que tipo de temática será apresentada pelo texto. Ensinar o aluno a captar essas expectativas é

indispensável, pois a todo momento, ao interagir com os mais diversos textos do cotidiano, o leitor precisa recorrer a essa estratégia. Ao ler um cartaz, um letreiro de propaganda ou o título de uma manchete no Facebook, o leitor antecipa quais são as propostas daquele texto. Para um estudante de sexto ano esse processo necessita de encaminhamento, pois, pela antecipação, ele pode confirmar ou negar as expectativas levantadas sobre o conteúdo encontrado.

Em questões que abordem a diferença de gêneros – poema e bilhete – há de se aprofundar nas esferas em que esses gêneros aparecem atualmente, em especial na internet. O gênero bilhete ainda existe porque há uma necessidade social e, nesse processo, ensinar a reconhecer e a usar as novas ferramentas para produzir bilhetes é um modo de ressignificar a experiência do leitor com o gênero em questão. Além disso, é indispensável considerar a forma como o gênero bilhete se comporta por meio das mídias sociais, uma vez que esse formato original se modificou com as mudanças de hábitos dos internautas. Em uma perspectiva de se compreender a essência do gênero, é possível utilizar a ferramenta *Padlet* como um mural de recados e troca de bilhetes entre os alunos. Muitas vezes, ao utilizar as redes sociais, o aluno cria recados para seus colegas, seja em fotos do Facebook, seja em comentários de vídeos do Youtube, mas nem sempre é capaz de observar esse uso enquanto “bilhete”.

**Figura 2 – Mural de Bilhetes da Turma**



Fonte: Elaboração dos autores.

Quando o aluno visualiza o mural de bilhetes no *Padlet*, existe uma implicação pergunta-resposta. Qualquer colega é capaz de deixar uma mensagem na plataforma, com informações sobre datas importantes, pedidos para realizar trabalhos em grupo, elogios aos professores e colegas, dentre outras possibilidades. Nesse processo, todos podem criar e responder bilhetes e mantê-los como exemplos vivos da atuação do gênero.

Já no que concerne à leitura do poema, há a presença de diversas figuras de linguagem que podem ser estudadas de forma a pensar na construção de sentido dentro do gênero, pois esses recursos carregam em si uma força de sentido muito maior do que quando empregadas em um contexto diferente do contexto da poesia. Quando o eu lírico diz “Alimentado pelo teu colo/ Bebi tua água/ Mastiguei teu pão”, essas metáforas ressignificam a experiência do filho. Como a ideia da alimentação pelo colo geralmente é relacionada à mãe, que nutre pelo leite, evidencia-se aqui uma subversão de sentido na medida em que é o pai quem alimenta. Além disso, o beber a água e o mastigar o pão estão imantados pela palavra poética em sua totalidade, isto é, estão marcados pelo sentido que extrapola a realidade sensível, uma vez

que esse alimento é tanto físico quanto emocional e psicológico. O pai que nutre é aqui uma figura que se eleva acima de outras, como uma fonte incondicional de amor e suporte ao eu lírico. O alimento é a máxima representação do cuidado e do amor, pois sem pão e água não há vida humana.

Não há, explicitamente, um trabalho direcionado à biografia da autora. Apesar de ter um quadro com informações básicas, tais como nome, local de nascimento, idade, formação acadêmica e premiações recebidas, essas informações são apenas constatadas e não envolvem o aluno de forma direta com o contexto do autor e do contexto histórico. Ao ser produzido, esse poema foi uma homenagem ao Dia dos Pais, data comemorada ao redor do mundo e extensivamente divulgada nas mídias. No cenário atual, a adoção é um tema importante no Brasil<sup>3</sup> e um poema de homenagem ao pai que considere também um pai não biológico é uma forma de conscientizar sobre a indispensabilidade de adotar.

No que concerne aos elementos linguísticos do poema, a coesão e a coerência podem ser trabalhadas a partir dos recursos dispostos no texto e que contribuem para a significação. Primeiramente, a coesão “por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (KOCH, 2010, s. p). No poema, o “eu” lírico é substituído e retomado a partir do encontro com o pai adotivo.

Nessa perspectiva, na primeira estrofe o “eu” vagava “desnudo nos corredores da solidão, porém, ao encontrar o pai adotivo, na terceira estrofe, diz: “Surpreso, fui ao teu encontro, / vacilante criança, / sonogada de amor”. Há aqui uma substituição que retoma o “eu” lírico. “Vacilante criança” adiciona mais características a essa subjetividade lírica. O “eu” não é apenas uma criança, mas uma

---

<sup>3</sup> Uma matéria publicada no início de 2021 no site do G1 expõe a queda no número de adoções de crianças na pandemia. G1. **Adoção de crianças na pandemia: ferramentas on-line reúnem informações do processo** (2021). Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2021/04/28/adocao-de-criancas-na-pandemia-ferramentas-on-line-reunem-informacoes.ghtml>. Acessado em 25/07/2021.

criança vacilante e sonogada de amor. Já na quinta estrofe, pelo recurso de substituição, novamente a criança vacilante e eu lírico se torna “corado, tranquilo, feliz e menino”. Existe uma implicação lógica nesse verso que contrapõe uma ideia que não foi apresentada diretamente, mas que está implícita: antes da chegada do pai adotivo, a criança era apenas “vacilante” e provavelmente pálida, agitada, infeliz e até mesmo não se considerava um menino comum. A escolha lexical aqui é determinante para interpretar o não dito.

A forma como o eu lírico é substituído dentro do poema é o que produz essa relação adversativa entre o *antes* do pai e o *depois* do pai. Por fim, na última estrofe, o eu lírico se torna o “retrato” do pai. Essa forma de retomar a figura da criança/eu lírico é fundamental para que se estabeleçam dois momentos cruciais no poema: o que a criança *não era* antes do pai e o que *foi capaz de se tornar* depois da adoção. Esse processo foi desencadeado pelas estratégias de coesão, que podem ser exploradas a partir da reconfiguração do eu lírico a cada substituição de Sintagma Nominal (SN).

Os elementos de coerência também são uma ferramenta importante de análise. No poema não é usada nenhuma conjunção adversativa, elemento próprio da coesão textual, contudo, existe uma noção de adversidade implícita imposta justamente pela ausência do pai adotivo e pela sua chegada. É primordial explicar ao estudante como o contraponto entre o antes e o depois do pai é criado no poema sem o uso do “mas”, e sim por meio de outros recursos discursivos, dentre eles a retomada do eu lírico por diferentes perspectivas na leitura do poema.

De forma generalizada, os fatores de coerência textual, tais como a intertextualidade são explorados nas questões, bem como inferências mínimas sobre o conteúdo temático. Entretanto, ainda há a ausência da exploração de elementos linguísticos, contexto de produção, público-alvo, intencionalidade, dentre outros fatores que colaboram para o estabelecimento de uma leitura com foco na interação autor-texto-leitor (KOCH; TRAVAGLIA, 2001).

As perguntas funcionam como engrenagens que movem a leitura para focos específicos de atenção e a forma como são

elaboradas implica uma tendência maior a considerar a opinião do aluno a fim de produzir um texto com o mesmo eixo temático.

### **Considerações finais**

Com o objetivo de responder a indagação inicial – “as perguntas que norteiam a seção de prática de leitura no livro didático de fato contribuem com a sua proposição inicial de compreender o texto em seu contexto enunciativo-discursivo?” – foram exploradas algumas questões que norteiam a prática de leitura do livro de sexto ano do ensino fundamental II. Foi possível verificar que as perguntas enfocaram mais na perspectiva com foco no leitor em grande parte do processo, pois os enunciados postulavam diretamente a necessidade do estudante se posicionar e justificar seu posicionamento com relação ao conteúdo.

Ainda que o leitor fosse direcionado a tecer relações com outros gêneros textuais, como o bilhete, por exemplo, esse processo, sem a mediação do professor e voltado exclusivamente para o livro didático, não seria capaz de aprofundar a leitura em uma perspectiva de interação autor-texto-leitor conforme proposto por Koch (2014). Além disso, é perceptível que a separação por seções objetiva trabalhar a leitura por partes, ou seja, primeiro analisa o texto, então tece reflexões com outros textos para então focar na opinião e vivência particular do leitor com vias a uma produção textual simples sobre o mesmo tema.

Dessa forma, os questionamentos levantados na *Introdução* desse estudo foram respondidos a partir das exemplificações realizadas na seção anterior. Assim, as atividades de leitura da seção selecionada do livro didático não priorizaram a perspectiva de interação de sujeitos sociais que se constituem e são constituídos pelo texto em um processo dialógico. Existem questões que lidam parcialmente com as experiências e afetos do leitor, apesar de considerarem sua visão de mundo sobre a temática da adoção. O papel do pai é pouco explorado socialmente e não há um direcionamento ideal quanto ao contexto histórico de produção desse poema. As competências destacadas na

introdução do manual do professor do livro didático não foram atingidas em sua totalidade.

Por fim, conclui-se que a proposta dos autores de uma perspectiva enunciativo-discursiva pode se consolidar somente quando em relação a uma unidade inteira do livro, pois de forma seccionada por eixos de aprendizagem ainda há a ausência de perguntas que aprofundem a interação discursiva entre os sujeitos autor, leitor e a mediação textual. Assim, um modo de amenizar e suprir essas lacunas é a preparação do professor para auxiliar o leitor de sexto ano a extrair o máximo do texto, do contexto e de si mesmo nesse jogo discursivo propiciado pelo poema.

## Referências

- CROCE, Benedetto. **Breviário de Estética** *Áesthetica in nuce*. Tradução de Rodolfo Ilari Jr. São Paulo: Ática, 2001.
- BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc). Acesso em: 23 julho de 2021.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.
- LÉVY, P. LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_)

[publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](https://publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206).

Acesso em: 23 jul. 2021.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 6º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. O verbo. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 183-218.

SANTAELLA, L. **Cultura e Artes do pós-humano- da cultura das mídias a cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Transmutações da escrita em suporte digital**. Santa Cruz do Sul: Revista Signo, 2012. Disponível em: Acesso em: 26 de julho, de 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.





## 8

### **Aulas síncronas e remotas: a importância do destaque no visual**

Aparecida Feola Sella  
Eviliane Bernardi  
Renan Paulo Bini  
Sonia Cristina Poltronieri Mendonça

O desenvolvimento do projeto de extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, que ocorreu entre junho de 2020 e junho de 2021, possibilitou à equipe algumas constatações sobre a modalidade de ensino remota síncrona, especialmente, no contexto atípico da pandemia de Covid-19.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar a atipicidade do momento histórico de realização do projeto, uma vez que o contexto biopsicossocial circundante de alunos e professores interferiu no desempenho de ambos para o ensino e a aprendizagem. Até o período de finalização do projeto, o país registrou 540 mil mortes, além de mais de 19 milhões de pessoas infectadas pela Covid-19.

Nesse cenário, evidencia-se que não só a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas síncronas interferiu na aprendizagem, mas também variáveis psicossociais, como a perda de amigos e familiares e a necessidade de isolamento social durante a pandemia. Assim, devido a fatores diretos e indiretos relacionados ao contexto, muitos alunos relataram consequências psicológicas e emocionais negativas, como aumento na desmotivação, depressão e ansiedade.

Além disso, também houve transformações nas relações familiares, acadêmicas e profissionais, pois professores e alunos passaram a desenvolver suas atividades, muitas vezes, em espaços físicos compartilhados com outros integrantes da família. Entende-

se que o espaço físico da universidade pode facilitar o desempenho de papéis sociais ligados à academia, como os de professor e aluno, pois, ao realizar as atividades em casa, há a interferência da necessidade de desempenhar outros papéis sociais, como os de pais, filhos, irmãos, avós, netos etc.

Outro fator importante que interferiu neste processo é a discrepância social e econômica. Durante a pandemia, houve o aumento do desemprego no país e muitos trabalhadores foram prejudicados, como os autônomos. Consequentemente, 67,9 milhões de brasileiros, segundo dados do IBGE, dependeram do auxílio emergencial. Além disso, se, por um lado, alguns alunos puderam realizar a aprendizagem por meio de computadores e *notebooks* de última geração e com acesso à conexão de *internet* de qualidade; por outro lado, alguns participaram das aulas por meio de *smartphones*<sup>1</sup>, com pacotes de dados móveis limitados.

Assim, pode-se refletir, por exemplo, sobre alguns potenciais de uso dos diferentes equipamentos. Os alunos com acesso a computadores e/ou *notebooks* puderam acompanhar as aulas a partir de telas que possuem dimensões maiores, que facilitam a visualização do conteúdo. Além disso, esses equipamentos também facilitam o processamento de textos, por meio do *Word*<sup>2</sup>. Já os alunos que acompanharam as aulas através de *smartphones*, por outro lado, visualizaram o conteúdo a partir de telas menores.

Em segundo lugar, cabe destacar que o projeto de extensão ocorreu em dois semestres, que tiveram características singulares. No segundo semestre de 2020, os encontros ocorreram às sextas-feiras, no horário em que ocorreriam as aulas presenciais da disciplina de Sintaxe

---

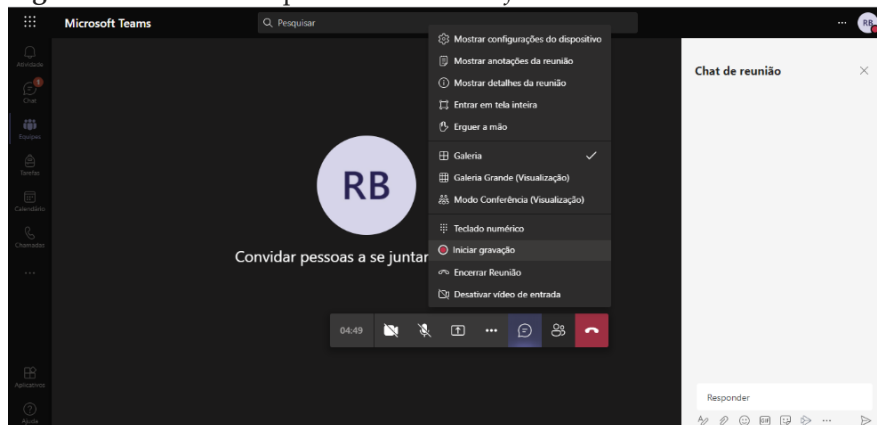
<sup>1</sup> Na Unioeste, constatou-se que alguns alunos não possuíam acesso nem a *smartphones* e à *internet*. Nesse contexto, a Pró-Reitoria de Graduação da universidade lançou edital para o empréstimo de equipamentos com pacotes de dados em agosto de 2020. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/55306-unioeste-lanca-edital-para-emprestimos-de-smartphones-e-pacotes-de-dados-moveis>.

<sup>2</sup> Desde 2019, o Governo do Estado do Paraná possui acordo com a empresa *Microsoft*. Assim, professores e alunos das instituições públicas de ensino podem acessar as ferramentas disponibilizadas pelo pacote *Office* de forma gratuita.

do Português II, do 4º ano de Letras, por meio da plataforma *Google Meet*. No período, participaram do projeto não só alunos do curso de graduação em Letras, mas também pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste.

Já no primeiro semestre de 2021, considerando que as aulas da disciplina de Sintaxe do Português II voltaram a ocorrer por meio da modalidade remota síncrona, o projeto passou a ser realizado às terças-feiras. Também, a partir da manifestação de interesse de alunos que poderiam participar do projeto em horários diferentes, o projeto passou a ocorrer nos períodos da manhã e da noite. Para atender a demanda, a equipe constatou maior eficiência da plataforma *Microsoft Teams*. Veja-se a Figura 1.

**Figura 1** – Recursos da plataforma *Microsoft Teams*



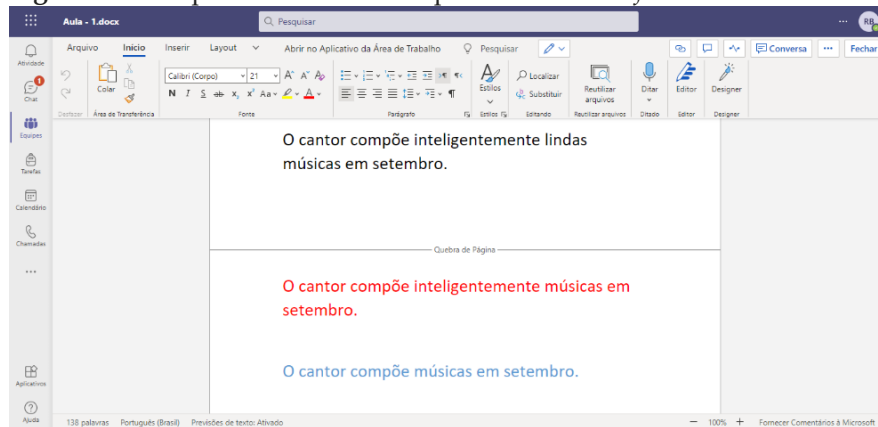
Fonte: Arquivo do projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*

Na Figura 1, verifica-se que a plataforma *Teams* possui alguns recursos similares ao *Google Meet*, como a possibilidade de os participantes utilizarem ou não a câmera e o microfone (primeiros ícones no menu horizontal), o compartilhamento de tela (terceiro ícone no menu horizontal), além do *chat* da reunião, à direita. Entre as vantagens encontradas, ressalta-se a possibilidade de centralização de diversas atividades em um único espaço, por meio da formação de “equipes”.

Por meio do *Teams*, foi possível a gravação dos encontros realizados no período da manhã, no primeiro semestre de 2021. Assim, à noite, houve a transmissão remota das gravações ocorridas no período da manhã, com a participação da equipe para responder possíveis dúvidas dos alunos. Outra vantagem da plataforma é que há o registro automático das presenças, o que facilitou o controle da participação dos alunos por parte da equipe.

Em terceiro lugar, ressalta-se que, no decorrer do projeto, a equipe verificou a necessidade de adaptação da metodologia de apresentação das aulas, considerando não só a mudança de plataforma, mas principalmente a especificidade que cada conteúdo exige. Constatou-se, por exemplo, que a aula expositiva dialogada, por meio da apresentação de *slides* e de outros recursos visuais, como vídeos e documentos em PDF, demonstrou-se eficaz para a exploração de teorias científicas ligadas à Pragmática.

**Figura 2** – Compartilhamento de arquivos no *Microsoft Teams*



Fonte: Arquivo do projeto *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*

Contudo, a explicação de conteúdos que envolvem perspectivas microestruturais da língua portuguesa, como a reflexão sobre o papel de determinados elementos morfossintáticos, exigiu da equipe não só a realização de aulas expositivas dialogadas, mas também a exploração e transformação de exemplos, de forma síncrona, por meio do processador de texto *Word*, a partir das dúvidas dos alunos.

Cabe mencionar, também, que o *Teams* possibilita o compartilhamento de arquivos que podem ser alterados simultaneamente no interior da plataforma, sem a necessidade de transmissão de *softwares* externos. Veja-se a Figura 2.

Na Figura 2, nota-se um arquivo do *Word* compartilhado no *Teams*, em que há a possibilidade de alterações simultâneas, que podem ser realizadas pela equipe e pelos alunos ao mesmo tempo. O *Word* possibilita a realização de análises de elementos morfossintáticos em tempo real, com a participação dos alunos, recurso que pode substituir a utilização de quadro.

Assim, houve o exercício de reflexão sobre o papel argumentativo de algumas estruturas linguísticas em diferentes situacionalidades, além da reestruturação de diversos exemplos, como ilustrado na Figura 2. Para isso, foram consideradas categorias da gramática tradicional, pela sua capacidade de didatização de estruturas morfossintáticas, porém, aliada à reflexão epilinguística dos exemplos a partir da participação dos alunos, além da constante retomada de teorias linguísticas apresentadas no decorrer de todo o curso.

Para a exploração dos conteúdos, evidenciou-se a importância do destaque visual de elementos linguísticos que mobilizam os fenômenos analisados. No *Word*, por exemplo, é possível a realização de destaque a partir de diversos recursos, como o realce, que dá destaque ao texto realçando-o com cores brilhantes; a cor da fonte, que muda a cor do texto; além das ferramentas **negrito**, *itálico* e sublinhado.

Embora os recursos tecnológicos tenham possibilitado a continuação das atividades acadêmicas de forma remota, observou-se que o planejamento e adaptação das aulas, bem como a utilização de diferentes ferramentas, não garantem o engajamento dos estudantes nas atividades, em decorrência dos diferentes motivos anteriormente citados. Textos extensos e intensos debates, muitas vezes, precisaram dar lugar a aulas adaptadas à situação emergencial. Aulas antes entendidas como um acontecimento único e irrepetível, cuja condução era traçada e modificada na interação com os estudantes, passaram a ser eternizadas em gravações revisitadas pelos alunos.

Dessa forma, esse complexo contexto de aulas emergenciais desenvolvidas de forma remota, por um período muito mais longo do que seria possível imaginar, evidenciou que aulas mediadas por recursos tecnológicos demandam mais do que a mera reprodução das aulas planejadas para a modalidade presencial: é preciso que o professor considere e tenha sensibilidade frente ao contexto biopsicossocial circundante dos alunos, saiba dosar e flexibilizar as atividades e promova o engajamento dos estudantes em debates e reflexões.

Tendo em vista que o projeto foi desenvolvido com acadêmicos da licenciatura, as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem atravessado pelo ensino remoto, que deixará consequências em longo prazo, especialmente na Educação Básica, tornam-se ainda mais relevantes, pois esses futuros professores precisarão estar aptos a lidar com as tecnologias digitais no contexto educacional. Acredita-se que o momento pós-pandemia resultará ainda em discussões profícuas a respeito de novas adaptações do ensino ao modelo híbrido.

Diante do exposto, conclui-se que a realização do projeto de extensão *Sintaxe do Português: do enunciado ao texto*, por meio da utilização da modalidade remota síncrona, possibilitou que os alunos da Graduação e da Pós-Graduação em Letras dessem prosseguimento às atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o período de isolamento social, em decorrência da pandemia.

A modalidade exigiu dos participantes e da equipe resiliência para lidar com as plataformas digitais e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e interação em ambientes digitais. Após o período de pandemia, as ferramentas poderão ser utilizadas como modalidades opcionais para a realização de eventos científicos, promoção de palestras e reuniões em grupos de pesquisa e orientação. Contudo, em relação à aprendizagem, considerando as variáveis expostas neste capítulo, constatou-se que os alunos obtiveram diferentes níveis de eficácia, pois são múltiplas as realidades e as aptidões dos participantes do projeto.

## **Sobre as autoras e os autores**

### **Aparecida Feola Sella**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1987), mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (1994) e doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Docente do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

### **Dalila Silverio**

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018) e mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

### **Eviliane Bernardi**

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009), mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - *Campus Paranavaí* (IFPR/Paranavaí).

### **Rafaela Talita Eckstein**

Graduada em Letras Português/Inglês, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2014) e em Direito, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2015). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



### **Renan Paulo Bini**

Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2015) e em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Especialista em Marketing, Propaganda e Vendas pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2017) e mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Bolsista da Capes.

### **Sonia Cristina Poltronieri Mendonça**

Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Estadual de Londrina (1985), e em Letras, com habilitação em Espanhol, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2006) e doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2019) com período de sanduíche em Universidad Autonoma Metropolitana - Iztapalapa, UAM, México. Docente colaboradora do Curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* de Realeza/PR.

### **Valdeci Batista de Melo Oliveira**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1988), mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutora em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Docente do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Neste livro, desenvolvido e idealizado com o intuito de apresentar os resultados do projeto de extensão Sintaxe do Português: do enunciado ao texto, há reflexões sobre um período letivo especial, em situação de isolamento social, em encontros remotos e síncronos, distintos das interações em aulas presenciais. O objetivo do projeto foi estimular a reflexão crítica dos estudantes, a partir de uma postura dialógica, pautada na construção dos conhecimentos, por meio da interação, ainda que limitada a recursos tecnológicos.

