

ARGUMENTAÇÃO EM EVIDÊNCIA: TRAJETÓRIAS EM TEXTOS

Organizadores:
Aparecida Feola Sella
Renan Paulo Bini
Eviliane Bernardi



Pedro & João
editores

Argumentação em evidência: trajetórias em textos

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

**Argumentação em evidência:
trajetórias em textos**

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.]

Argumentação em evidência: trajetórias em textos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 149p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-940-8 [Impresso]

978-65-5869-941-5 [Digital]

1. Argumentação. 2. Ensino. 3. Trajetórias em texto. 4. Estratégias e reflexões. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Créditos da imagem de capa: *Campo de trigo com ciprestes*, 1889, Vincent van Gogh, holandês, 1853–1890 (Domínio público).

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

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação 7

PRIMEIRA PARTE – ARGUMENTAÇÃO: ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES

1. *We, the people*: o *nós inclusivo* como estratégia de construção de *ethos* e *pathos* ligados a sentimentos nacionalistas em *tweets* no período pré e pós-eleitoral nos Estados Unidos da América 13

Renan Paulo Bini

Eviliane Bernardi

2. Estratégias argumentativas no processamento do texto oral-dialogado e na manutenção do tópico discursivo: discussões sobre processos referenciais, modalizadores e operadores argumentativos 41

Eviliane Bernardi

Renan Paulo Bini

3. O conector *e* nos encadeamentos argumentativos presentes em trechos de falas de homens indígenas da aldeia Guarani Tekoha Añetete 65

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça

Aparecida Feola Sella

Lohana Larissa Mariano Civiero

4. O operador argumentativo <i>já</i> como indicador de crenças e atitudes linguísticas em falas de moradores da localidade de Foz do Iguaçu	85
<i>Vanessa Raini de Santana</i>	
<i>Solange Goretti Moreira Pizzatto</i>	

SEGUNDA PARTE – ARGUMENTAÇÃO E ENSINO

5. Pressuposto: uma categoria do implícito a ser ensinada	113
<i>Aparecida Feola Sella</i>	
6. O <i>ethos</i> em <i>É isto um homem?</i>, de Primo Levi: contribuições da Retórica para o debate sobre Direitos Humanos em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental	131
<i>Renan Paulo Bini</i>	
Sobre as autoras e os autores	147

Apresentação

A argumentação é utilizada por pessoas de todas as culturas e ideologias com o intuito de persuadir e mobilizar ideias, e está presente em diversos períodos históricos, dos discursos sofistas, há 400 anos a.C., aos *posts* de usuários das redes sociais, no século XXI. Na atualidade, a argumentação direciona muitas decisões individuais e coletivas cotidianas, desde as mais simples, como a compra de produtos, até as mais complexas, como o voto em um determinado candidato em uma eleição.

Nesta obra, a Argumentação é entendida como um fenômeno inerente à Linguagem, que está presente, em diferentes níveis, em todos os gêneros do discurso. Manifesta-se tanto nas estruturas léxico-sintáticas que marcam explicitamente o posicionamento do produtor do texto, quanto na organização do discurso e no valor semântico dos termos escolhidos, por meio da interação, que pressupõe intencionalidade/aceitabilidade.

Consideramos que a língua acomoda internamente orientações para determinadas conclusões e que esse processo representa uma das características da língua: a argumentação. Também se considera que as mobilizações argumentativas se articulam com marcas que orientam o próprio processo interativo, como operadores argumentativos, intensificadores, marcadores discursivos, modalizadores, processos referenciais, entre outros. Esses elementos que fazem parte da elocução do discurso, em um determinado contexto situacional, podem ser utilizados para criar escalas argumentativas, deixar marcas da subjetividade do articulista e direcionar a interpretação dos leitores de modo a contribuir para o convencimento da audiência.

Diante desse quadro, esta obra tem o objetivo de conjugar pesquisas desenvolvidas sobre a argumentação, apresentando investigações inseridas em perspectivas multidisciplinares. Assim,

a obra se divide em duas partes: na primeira, denominada **Argumentação: estratégias e reflexões**, há quatro capítulos que enfocam a análise de estratégias argumentativas em diferentes textos; na segunda, denominada **Argumentação e ensino**, há dois capítulos que propõem como teorias da argumentação podem contribuir para o ensino.

Iniciando a parte **Argumentação: estratégias e reflexões**, Renan Paulo Bini e Eviliane Bernardi, em *We, the people: o nós inclusivo como estratégia de construção de ethos e pathos ligados a sentimentos nacionalistas em tweets no período pré e pós-eleitoral nos Estados Unidos da América*, observam como o pronome pessoal *we/nós* foi utilizado como uma estratégia retórica para a construção de *ethos* e *pathos* de um político em uma seleção de *tweets*, publicados entre 2020 e 2021 nos EUA, no período pré e pós-eleitoral.

Em *Estratégias argumentativas no processamento do texto oral-dialogado e na manutenção do tópico discursivo: discussões sobre processos referenciais, modalizadores e operadores argumentativos*, Eviliane Bernardi e Renan Paulo Bini, a partir de recortes de inquéritos coletados na cidade de Capanema-PR, por meio de questionário semiestruturado, decorrentes do Projeto Crenças e Atitudes Linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato (Projeto CAL), analisam estratégias argumentativas, em nível linguístico, utilizadas no processamento do texto oral-dialogado, que atuam na reformulação do texto e na manutenção do tópico discursivo.

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça, Aparecida Feola Sella e Lohana Larissa Mariano Civiero, em *O conector e nos encadeamentos argumentativos presentes em trechos de falas de homens indígenas da aldeia Guarani Tekoha Añetete*, analisam como o operador argumentativo *e* pode indicar crenças e atitudes linguísticas de informantes da aldeia Guarani Tekoha Añetete em Diamante D'Oeste, Estado do Paraná. A localidade é marcada pela complexidade sociolinguística devido ao espaço multiétnico da tríplice fronteira e com presença significativa de indígenas Guarani.

Em *O operador argumentativo já como indicador de crenças e atitudes linguísticas em falas de moradores da localidade de Foz do Iguaçu*, Vanessa Raini de Santana e Solange Goretti Moreira Pizzatto, com base em estudos da Semântica Argumentativa, analisam como se comportam os operadores argumentativos selecionados em uma situação real de uso, a partir de dados do Projeto CAL coletados em Foz do Iguaçu, levando em consideração como eles influenciam nas atitudes linguísticas dos informantes.

Na parte **Argumentação e ensino**, Aparecida Feola Sella, em *Pressuposto: uma categoria do implícito a ser ensinada*, apresenta proposta de trabalhar a análise linguística com foco na argumentação como um ingrediente que integra textos escritos (assim como orais-dialogados, audiovisuais etc.), e estes textos formam uma mediação entre sujeitos (produtor do texto e leitor): tanto um quanto o outro constituem-se historicamente por meio de relações discursivas, nessa ponte que os textos concretizam, em particular com relação ao pressuposto.

Em *O ethos em É isto um homem?*, de Primo Levi: *contribuições da Retórica para o debate sobre Direitos Humanos em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental*, Renan Paulo Bini analisa estratégias retóricas em nível linguístico presentes em recortes da obra, das quais o uso dos pronomes pessoais pode ser destacado como um dos fenômenos, e reflete sobre o relato de sobrevivência de Primo Levi nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, com discussões voltadas para a aplicação ao ensino.

Os estudos retratados nesta obra, portanto, contêm abordagens sobre a argumentação, considerando suas interfaces com outras áreas teóricas e diferentes textos. Agradecemos à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, que concretizou o desenvolvimento das pesquisas aqui apresentadas e a publicação desta obra.

Os organizadores.

**PRIMEIRA PARTE –
ARGUMENTAÇÃO:
ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES**

1

***We, the people: o nós inclusivo* como estratégia de construção de *ethos* e *pathos* ligados a sentimentos nacionalistas em *tweets* no período pré e pós-eleitoral nos Estados Unidos da América**

Renan Paulo Bini
Eviliane Bernardi

Considerações iniciais

A partir do crescimento das redes sociais na última década, houve transformações na esfera política em relação ao discurso político-eleitoral. As redes sociais passaram a ser utilizadas durante as campanhas eleitorais e como veículos de comunicação governamental de representantes eleitos. Neste cenário, o *Twitter*¹ tornou-se uma importante ferramenta de comunicação política, que candidatos e representantes eleitos passaram a utilizar como espaço de manifestação de ideias, persuasão e de manutenção de relações com seus eleitores.

Além disso, a importância das redes sociais como ferramentas de comunicação política foi ampliada com a pandemia de Covid-

¹ Conforme Ferreira e Vasconcelos (2020, p. 1197), o *Twitter* “é uma rede social e servidor para *microblogging* (recurso que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos com menos de 280 caracteres)”. De acordo com os pesquisadores, as postagens dos usuários da plataforma são denominadas *tweets*, que significa “pio de passarinhos”, simbolizando os vários pios (pequenas mensagens) que se acumulam na linha do tempo do *Twitter*. Este conceito influenciou a criação do logotipo da rede social, um pássaro azul, que representa a comunicação por meio de *tweets*, ou seja, de pios.

19, que limitou a realização de reuniões com grandes concentrações de público, devido à necessidade de isolamento social. Verifica-se que este contexto possibilita um vasto campo de investigações. No campo da argumentação, por exemplo, diversas estratégias retóricas são exploradas por políticos em *tweets* com o intuito de convencimento dos usuários da plataforma.

Desse modo, neste capítulo, objetiva-se analisar uma seleção de *tweets* de um político dos Estados Unidos da América (EUA), com foco no uso do pronome pessoal *we/nós* para a construção de *ethos* e *pathos*. No capítulo, constam reflexões sobre a mobilização do *nós* em *tweets* publicados pelos perfis pessoal e institucional de um articulista² em diferentes circunstâncias e intencionalidades, para o convencimento de eleitores durante período da campanha eleitoral (em 2020) e, após a eleição, durante os primeiros meses do mandato, para a construção de uma imagem de liderança de todos e conciliação.

Considera-se que a argumentação político-eleitoral nos ambientes de interação digital se constrói por meio da manipulação da imagem que o orador produz de si no discurso (*ethos*), do discurso (*logos*) e do conjunto de emoções que ele tenta suscitar em sua plateia (*pathos*). A partir disso, são apresentadas análises com enfoque específico na utilização do *we/nós* como uma das estratégias retóricas de construção do *ethos* e do *pathos*.

Para alcançar o objetivo proposto, foram selecionados *tweets* publicados nos perfis pessoal e institucional de Joe Biden, entre 2020 e 2021, em que há a utilização do pronome pessoal na primeira pessoa do plural. Ressalta-se que foi realizada uma descrição de

² Em relação ao período eleitoral, em 2020, optou-se pela análise de *tweets* publicados na conta pessoal do então candidato, pois há *tweets* do político realizados desde 2007 e, neste capítulo, são observados também *tweets* que antecedem à posse do presidente, incluindo o período eleitoral. Em relação à conta institucional, que também é utilizada para divulgar conteúdos da Casa Branca, verificam-se apenas os *tweets* realizados após a posse do articulista, em 2021. Há que se ressaltar que o conteúdo relacionado ao produtor é publicado, atualmente, em ambas as contas.

como o *we/nós* é utilizado nos *tweets*, mas a análise não trata apenas do aspecto linguístico, uma vez que é contextualizada e observa como esses elementos atuam retoricamente. Esse entrecruzamento teórico permite verificar como o *ethos* e o *pathos* são tecidos por meio de mecanismos linguísticos, como a utilização do pronome pessoal na primeira pessoa do plural.

O pronome pessoal *nós*: muito mais do que um simples plural

De acordo com Fowler e Kress (2019), que analisaram funções argumentativas do *nós* na modalidade escrita da Língua Inglesa, os pronomes pessoais sempre merecem atenção. Para os autores, todas as expressões possuem, mesmo que implicitamente, um *eu* ou um *nós*. Porém, nem sempre isso é apresentado na superfície da estrutura textual, uma vez que a remoção dos pronomes pessoais está associada ao tom impessoal e generalizador, comum a jornais, livros didáticos e artigos científicos.

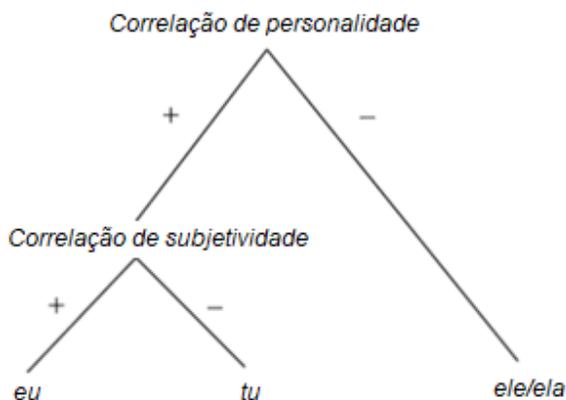
Para os pesquisadores, o *nós* possui uma maior complexidade em relação ao *eu*, pois o produtor fala em nome dele e de alguém diferente ao mesmo tempo. Para exemplificar essa complexidade, os autores citam o uso do *nós corporativo*, comum em anúncios publicitários. Os autores afirmaram que é comum a Mercedes-Benz apresentar anúncios que insistem nesse uso: “Na Mercedes-Benz, **construímos** carros que encontram o equilíbrio perfeito entre ... e assim por diante” (FOWLER; KRESS, 2019, p. 202, tradução nossa)³. No exemplo de Fowler e Kress (2019), nota-se um *nós* que fala em nome da organização Mercedes-Benz. Esse uso, conforme é demonstrado na sequência, é classificado como *nós exclusivo* por diversos pesquisadores que seguem a perspectiva benvenistiana sobre os pronomes pessoais.

³ “‘At Mercedes-Benz we build cars that find the perfect balance between ...’ and so on”.

Em 1946, ao desenvolver o estudo *Structure des relations de personne dans le verbe*⁴, Émile Benveniste observou dois fatos sobre as línguas modernas que pareceriam triviais, mas que merecem 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 1 – 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

⁴ Para o desenvolvimento deste capítulo, foi consultada a tradução brasileira do artigo, que foi publicada no livro *Problemas de Linguística Geral I* (BENVENISTE, 1991).

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”⁵. 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).

O produtor do texto opta pela utilização do *nós inclusivo* quando inclui a audiência como parte de seu grupo (*tu, vós*). Já o *nós exclusivo* é utilizado quando o produtor fala sobre si de modo a integrar objetos discursivos e não presentes na interação (*ele, ela*,

⁵ “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).

eles, elas). Em um discurso político, por exemplo, um orador pode mobilizar ambos os recursos linguísticos a depender de sua intencionalidade. Por meio do *nós inclusivo*, um orador hipotético poderia incluir todos os seus eleitores, como em: “*nós, brasileiros e brasileiras, vivenciamos [...]*”; ou, a partir do *nós exclusivo*, poderia exaltar aspectos de uma equipe ou partido que os interlocutores não fazem parte, como em: “*em nosso governo, mais de mil famílias foram beneficiadas pelo programa [...]*”. Vejam-se os exemplos de *nós inclusivo* e *nós exclusivo* elaborados por Manetti (2015, p. 30, tradução nossa)⁶:

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 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 em outras línguas em relação às formas *inclusiva* e *exclusiva*. Na língua inglesa, por exemplo, Fowler e Kress (2019)

⁶ “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)’”.

afirmam que o uso do *nós inclusivo* implica o destinatário no conteúdo do discurso. No *corpus* selecionado para análise, evidenciam-se *tweets* em que o *nós inclusivo* é utilizado. Veja-se a Figura 2.



Fonte: Twitter (2021).

Na Figura 2, nota-se um *tweet* que mescla linguagem verbal e visual. O texto “*We will get through this, together/ Nós vamos superar isso, juntos*”, publicado no dia 23 de janeiro de 2021, é acompanhado de um vídeo de 12 segundos que contextualiza aos seguidores do articulista que o que será superado por todos é a pandemia de Covid-19 (no vídeo, *We will get through this pandemic together*). Nota-se, no *tweet*, que o *we/nós* possui função *inclusiva*, ou seja, remete não só ao político e sua equipe, mas também a todos os cidadãos, encenando a criação de unidade e grupo.

Ao optar por essa inclusão discursiva com relação aos interlocutores, verifica-se que o produtor encena uma imagem de si pautada em valores como liderança e confiança, mas, ao mesmo tempo, de modéstia, pois a responsabilidade sobre a ação passa a ser compartilhada também com o público. Há que se ressaltar que a construção desse efeito de sentido e a capacidade de convencimento da plateia ocorre não só por meio da escolha dos elementos linguísticos que compõem o enunciado, mas também pelo papel social do produtor do texto, o de chefe de estado de uma das maiores potências do planeta.

Tratando-se das relações de poder que influenciam o contexto, entende-se que o papel social confere ao produtor, automaticamente, uma posição de assimetria em relação aos seus interlocutores. Contudo, ao optar pela utilização do *nós inclusivo*, e pela escolha lexical do “*together/ juntos*”, cria uma impressão de atenuação dessa assimetria de poder, e constrói uma imagem de liderança que se preocupa e valoriza a atuação da audiência.

Para Fowler e Kress (2019), o *nós inclusivo* pode fazer com que os interlocutores percebam o orador como íntimo e solidário, caso ele conheça as pessoas envolvidas, como familiares e amigos. Porém, essa utilização pode aderir efeitos negativos ao articulista, principalmente em textos escritos, quando o autor não conhece seus leitores, pois afirmações com a utilização do *nós inclusivo* podem levar leitores críticos a despertar certo desconforto e inquietação em relação ao texto e ao produtor.

No caso do *tweet* apresentado na Figura 2, nota-se que ambos os efeitos podem ser desencadeados. Entre os usuários da plataforma que concordam com a política do articulista no combate ao vírus, a postagem pode consolidar a imagem de um presidente solidário, confiável. Por outro lado, entre usuários que questionam a periculosidade da pandemia, a publicação pode desencadear uma sensação de desconforto e inquietação por não concordarem com a afirmação.

No exemplo apresentado na Figura 2, verificou-se uma das possibilidades de utilização do *nós*. Há que se ressaltar, no entanto,

que esse pronome pode ser utilizado de modo a construir diversos sentidos. Screti (2015, p. 149), que realizou estudos sobre a primeira pessoa do plural 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)⁷.

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*. Apesar de essa distinção de pronomes não ocorrer nas línguas europeias, ambas as referências semânticas ocorrem (*nós inclusivo* e *nós exclusivo*) por meio de um único vocábulo com diversas referências semânticas.

Para Maurizi (2017), a refutação de que o *nós* corresponde ao simples plural de *eu* dá suporte à reflexão sobre as funções argumentativas do *nós*. Segundo a autora, o *nós* 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), ao utilizar a primeira pessoa do plural, o falante se inclui em um grupo indicado pela expressão linguística, mas ao mesmo tempo não permite que os interlocutores determinem quem são todos os indivíduos que fazem parte do

⁷ “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).

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)⁸. Para Screti (2015, p. 153, tradução nossa),

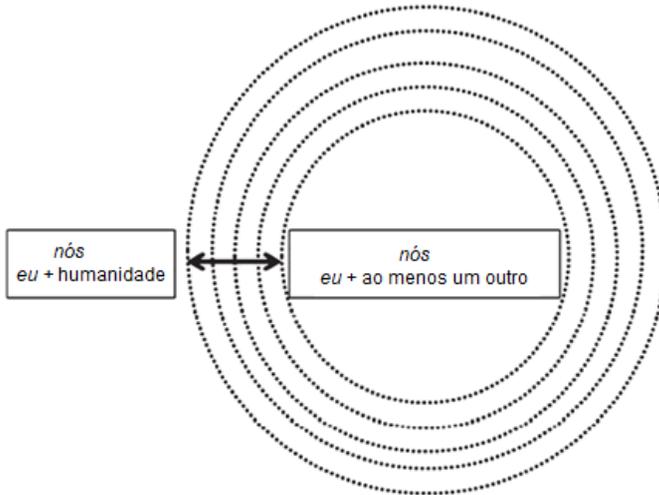
Se eliminamos o *nós* como o ‘plural de majestade’ ou o ‘plural de modéstia’, o *nós* então tem a qualidade fundamental, que lhe é conferida por seu valor ambíguo, de permitir a manipulação estratégica da inclusão/exclusão de outros: do *nós* (eu enunciador + todos do gênero humano), no limite máximo, ao *nós* (eu + alguns vs. outros), ao *nós* (eu + um outro), no limite mínimo⁹.

Assim, Screti (2015) observa que a referência de quem é incluso no *nós* 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:

⁸ 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”.

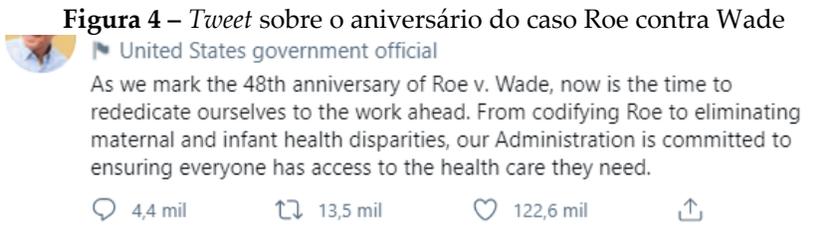
⁹ “Se eliminiamo il noi come ‘io dilatato’ o ‘io diminuito’, il noi ha quindi la qualità fondamentale, conferitagli proprio dal suo valore ambiguo, di permettere la manipolazione strategica dell’inclusione/esclusione degli altri: dal noi (io enunciatore + tutto il genere umano), caso limite verso il massimo, al noi (io + alcuni vs. gli altri), al noi (io + un altro), caso limite verso il minimo” (SCRETI, 2015, p. 153).

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 primeira pessoa do plural pode ser utilizada para fins retóricos, como é demonstrado nas reflexões deste capítulo. Diante da ambiguidade da primeira pessoa do plural, nota-se que em um mesmo discurso o produtor pode mobilizar o *nós* de modo a construir diferentes sentidos. Veja-se, na Figura 4, mais um *tweet* do político.



Fonte: Twitter (2021).

No *tweet* apresentado na Figura 4, publicado em 22 de janeiro de 2021, aniversário do caso judicial pelo qual a Suprema Corte dos EUA reconheceu o direito ao aborto, o contexto permite aos leitores identificarem dois sentidos ao emprego da primeira pessoa do plural. No início, em “*As we mark the 48th anniversary of Roe v. Wade, now is the time to rededicate ourselves to the work ahead/ Ao comemorarmos o 48º aniversário de Roe contra Wade, agora é a hora de nos dedicarmos novamente ao trabalho que temos pela frente*”, nota-se que o articulista utiliza a função *inclusiva* do *we/nós*, porém, o sentido não se estende a todos os cidadãos estadunidenses, mas apenas aos que concordam e comemoram o direito à interrupção voluntária da gravidez.

Na sequência, ainda no mesmo *tweet*, evidencia-se que um novo sentido é empregado à primeira pessoa do plural. Em “*From codifying Roe to eliminating maternal and infant health disparities, our Administration is committed to ensuring everyone has access to the health care they need./ Desde a codificação da Roe até a eliminação das disparidades na saúde materna e infantil, nossa administração está comprometida em garantir que todos tenham acesso aos cuidados de saúde de que precisam*”, a primeira pessoa do plural passa a designar apenas a equipe do político. Portanto, verifica-se que o pronome possessivo *our/nossa* é *exclusivo*, e utilizado pelo produtor para criar uma imagem de liderança frente a um grupo comprometido com ideais específicos.

Fauci (2016), em referência à expressão *animal político*, de Aristóteles (ζῷον πολιτικόν), classifica o *nós* como *pessoa política*, pois, conforme o pesquisador, 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 estudo, compreendemos como *ethos*.

Retórica e mobilização de sentimentos nacionalistas: o nós como estratégia de construção de *ethos* e *pathos* em tweets vinculados à esfera político-eleitoral

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 uma seleção de *tweets*, que um articulista político procura aumentar a adesão da audiência às teses defendidas. Para isso, apresenta argumentos compatíveis com as expectativas das diferentes audiências e utiliza várias estratégias retóricas para o convencimento, entre elas, diferentes funções ligadas à primeira pessoa do plural. 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.

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 (2016, 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, considera-se que esses conceitos são complementares, pois essas diferentes visões teóricas possibilitam a compreensão do processo de construção do *ethos* em maior completude. Em relação à proposta de Dittrich (2012), verificou-se que é extremamente relevante, 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).

Considerando os *tweets* analisados neste capítulo, é possível afirmar que o *ethos* prévio é constituído nas paixões do auditório a partir das convenções sociais e do conhecimento de mundo que os usuários da ferramenta *Twitter* possuem a respeito do articulista e da instituição da qual ele faz parte, o que faz com que os usuários da plataforma considerem a memória sobre a carreira política do produtor, sua atuação durante a campanha eleitoral realizada em 2020 e a instituição presidência da república dos EUA. Já o *ethos* discursivo e o *ethos* que o orador diz de si mesmo manifestam-se no *logos* por meio do discurso.

Há que se ressaltar que este capítulo não pretende realizar uma análise exaustiva do *ethos* do político, pois a pesquisa apresenta reflexões sobre mecanismos linguísticos e retóricos em uma seleção de *tweets*. Contudo, não se pode desconsiderar que o conhecimento prévio dos usuários da plataforma influencia muito na construção da imagem do político.

No perfil do articulista, evidenciam-se elementos simbólicos que contribuem para a construção do *ethos* no *Twitter*. Inicialmente, pode-se verificar a “capa”, que apresenta a afirmação “*Keep the Faith/ Tenha fé*” sobre um fundo azul. Sobre a frase, ressalta-se que se trata de intertextualidade de discursos proferidos pelo político

ao longo de sua carreira. No primeiro discurso após ser declarado vencedor, em sua cidade natal, Wilmington, Delaware, o articulista utilizou a frase “*Keep the Faith/ Tenha fé*”, associada a memórias ligadas ao avô que costumava aconselhá-lo a manter a fé em Deus e na América, pois, na visão do avô, Deus ama todos, abençoa os EUA e protege as forças armadas do país.

Ao utilizar na capa do *Twitter* a afirmação que é conhecida entre seus eleitores como uma frase associada às memórias do avô, nota-se que o articulista opta por ressaltar na plataforma uma imagem de si ligada à valorização da família, da religiosidade (o presidente é católico romano) e do sentimento nacionalista. Além disso, nota-se que o fundo azul remete ao partido no qual é representante, o Democrata. A mobilização desses elementos simbólicos é utilizada para construir um *ethos* moderado, principalmente entre estadunidenses simpatizantes com o partido Republicano, que, tipicamente, são religiosos, defensores da família e do patriotismo. Ou seja, verifica-se uma tentativa de afirmar que esses valores não são hegemonia da oposição.

Ainda no perfil do articulista, além de sua fotografia, há a descrição “*United States government official/ Governante oficial dos Estados Unidos*”, com o ícone de conta verificada. Nesse sentido, os usuários da plataforma compreendem que se trata de uma conta oficial ligada à instituição presidência da república dos EUA, e verificada pela plataforma *Twitter*, o que confere credibilidade ao conteúdo.

Na sequência, há o enunciado “*Husband to [...], proud father and grandfather. Ready to build back better for all Americans. Official account / Marido da [...], pai e avô orgulhoso. Pronto para reconstruir melhor para todos os americanos. Conta oficial*”. Nota-se, mais uma vez, que o articulista constrói uma imagem de si associada à valorização da família e da nação, pois o espaço é utilizado para afirmar o sentimento de orgulho que o democrata possui enquanto pai, avô e esposo; e sua disposição para trabalhar em prol de todos os americanos.

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 (2016, 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 de estarem inseridos em diferentes campos de estudo, são considerados neste capítulo como complementares, pois possibilitam compreender o fenômeno da argumentação ao *pathos* com maior profundidade. Nesse sentido, verifica-se que as categorias *ethos* e *pathos* são interligadas. Um olhar para o perfil do político no Twitter revela, por exemplo, que o produtor mobiliza um conjunto de valores e crenças compartilhados pelo povo americano, como a valorização à família, à religiosidade e à nação e apela às paixões dessa audiência (*pathos*) para construir uma imagem positiva de si associada aos valores que mobiliza (*ethos*). Nota-se que o que consta no perfil do político é responsável, principalmente, pela construção do *ethos* e do *pathos* prévios do articulista. Já nos *tweets*, especificamente, novas instâncias de *ethos* e *pathos* são acionadas, sendo que o que foi construído previamente é retomado como um complemento do processo argumentativo.

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*, de acordo com Bini (2020, 2021), 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.

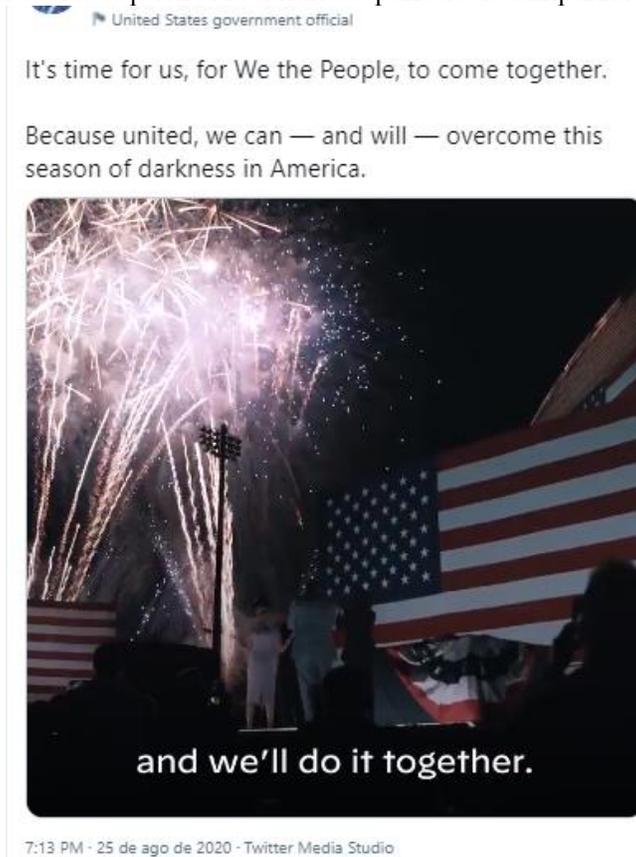
Conforme Charaudeau (2007, p. 247), a cena política envolve expectativas de poder, nas quais a instância política é direcionada a “um agir sobre o outro” acompanhada de uma “exigência de submissão do outro”, que, em regimes democráticos, é um poder resultado não só da legitimidade atribuída pelo jogo 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 desse 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 do *ethos* e do *pathos*, contudo, neste capítulo, volta-se o olhar, principalmente para o *nós*. Veja-se, na Figura 5, exemplo de como o *nós* foi mobilizado pelo produtor no *Twitter* ainda durante o período de campanha eleitoral:

Figura 5 – *Tweet* publicado durante o período de campanha eleitoral



Fonte: Twitter (2020).

Na Figura 5, nota-se um *tweet* que mescla linguagem verbal e visual. O texto “*It’s time for us, for We the People, to come together. Because united, we can — and will — overcome this season of darkness in America. Chegou a hora de nós, de nós, o povo, nos unirmos. Porque unidos, podemos — e iremos — superar esta temporada de escuridão na América*”, publicado no dia 25 de agosto de 2020, é acompanhado de um vídeo de 1min10s. Há que se ressaltar que, na época, o político era candidato à presidência, logo, utilizava sua conta no *Twitter* para convencer possíveis eleitores a votarem na chapa do partido Democrata.

No *tweet*, constata-se que a argumentação do produtor é centrada na função que Bini e Sella (2019) classificaram como *ethos* + *pathos circunscrito*, pois verifica-se que o produtor do texto insere, no engajamento promovido, argumentos ligados ao *pathos*; porém, trata-se de um *pathos* delimitado, que no caso compreende os eleitores que compartilham os ideais do então candidato, representante do partido democrata.

Na parte verbal do *tweet*, nota-se que o articulista utiliza o *nós inclusivo* como uma estratégia retórica de convencimento da audiência. No texto, o produtor constrói imagetivamente um grupo em que ocupa um *ethos* de liderança, mas que a participação de todos é fundamental para “*overcome this season of darkness in America/ superar esta temporada de escuridão na América*”. Verifica-se que o *ethos* de força e liderança é essencial para que o produtor atinja o sucesso almejado, uma vez que se observa nos contornos deste ato de fala a modalidade deôntica¹⁰, pois o articulista projeta sentidos imperativos de volição e ordem.

Em relação ao *pathos*, nota-se que é acionado por meio de diversos elementos retóricos, como o uso da expressão “*darkness/escuridão*” para classificar o período em que o país é governado por seu opositor republicano e, na época, presidente dos EUA. Evidencia-se que a expressão é utilizada para movimentar as paixões e os sentimentos de seus interlocutores. Contudo, o papel de destaque no *tweet* para a argumentação ao *pathos* é ocupado pelo *nós inclusivo*, principalmente na utilização da expressão “*We the People/ nós, o povo*”. Evidencia-se que a expressão se trata de intertextualidade direta com a Constituição dos EUA, o que movimenta na plateia sentimentos nacionalistas. Veja-se o trecho de abertura da Constituição dos EUA:

We the People of the United States, in Order to form a more perfect Union, establish Justice, insure domestic Tranquility, provide for the

¹⁰ Conforme Bini e Sella (2019), a modalidade deôntica indica que o produtor do texto considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que precisam ocorrer obrigatoriamente.

common defence, promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty to ourselves and our Posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America (US, 1787, s.p.).

Tradução: Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma União mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade interna, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para os nossos descendentes os benefícios da Liberdade, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América.

Ao projetar-se como líder do grupo “*We the People/ nós, o povo*”, por meio da função *inclusiva* do *nós*, o articulista cria um *ethos* impositivo e com postura de embate com relação ao seu adversário político, responsável, segundo o articulista, pelo período “*darkness/escuridão*” da América. Diante da possibilidade de o *nós* ser um recurso para imprimir no texto sentimentos nacionalistas, recorreu-se à pesquisa de Screti (2015), que analisou como o *nós* imprime sentimentos nacionalistas no Espanhol e no Italiano. A função aqui observada é conceituada pelo pesquisador como *nós da nação*.

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”¹¹. Apesar de Screti refletir sobre a primeira pessoa do plural no italiano e no espanhol, o autor afirma que essa função argumentativa é comum em todas as línguas europeias contemporâneas, devido à tradição retórica greco-latina, o que demonstra a possibilidade de aplicação dessas reflexões à análise do *we/nós* também em língua inglesa.

¹¹ 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).

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 primeira pessoa do plural 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 do *nós*, estão no contexto e não nos elementos linguísticos em si.

No caso do *tweet* apresentado na Figura 5, verifica-se que o produtor projeta um *ethos* que imprime, ao mesmo tempo, poder e solidariedade, pois se apresenta como um líder que compartilha com a audiência o poder de modificar a situação. Além do conteúdo verbal, nota-se que o vídeo também contribui para construção retórica do *tweet*:

Transcrição do vídeo: *The current president has cloaked America in darkness for much too long. Too much anger. Too much fear. Too much division. Here and now, I give you my word: if you entrust me with the presidency, I will draw on the best of us not the worst. I'll be an ally of the light not the darkness. It's time for us, for We the People, to come together. United we can, and will, overcome this season of darkness in America. For love is more powerful than hate. Hope is more powerful than fear. And light is more powerful than dark. This is our moment. This is our mission. May history be able to say that the end of this chapter of American darkness began here as love and hope and light joined in the battle for the soul of the nation. And this is a battle we will win and we'll do it together.*

Tradução: O atual presidente envolveu a América na escuridão por muito tempo. Muita raiva. Muito medo. Muita divisão. Aqui e agora, dou-lhe a minha palavra: se me confiar a Presidência, vou recorrer ao melhor de nós, não ao pior. Serei um aliado da luz, não da escuridão. Chegou a hora de nós, de nós, o povo, unirmo-nos. Unidos podemos e iremos superar esta época de escuridão na América. Pois o amor é mais poderoso do que o ódio. A esperança é

mais poderosa do que o medo. E a luz é mais poderosa do que a escuridão. Este é o nosso momento. Esta é a nossa missão. Que a história possa dizer que o fim deste capítulo de escuridão americana começou aqui quando o amor, a esperança e a luz se juntaram na batalha pela alma da nação. E esta é uma batalha que venceremos e faremos isso juntos.

Nota-se que a estratégia de publicar vídeos associados aos textos permite que a mensagem seja mais ampla do que o limite de 280 caracteres dos *tweets*. No *tweet* da Figura 5, ao considerar o conteúdo apresentado na modalidade escrita e o que é afirmado por meio da modalidade oral no vídeo, verifica-se a construção de um *ethos* diferente dos observados anteriormente nos *tweets* das Figuras 2 e 4. Na Figura 5, verifica-se a construção de um *ethos* de embate.

Constata-se uma argumentação centrada no *pathos*, na qual o articulista mobiliza uma série de valores negativos e os associa à gestão do adversário, como “darkness/escuridão”, “anger/raiva”, “fear/medo” e “division/divisão”. Na sequência, por meio da *inclusividade* do *nós* que novamente remete à Constituição dos EUA, “*We the People/ nós, o povo*”, o produtor projeta um futuro associado a valores positivos, como “light/luz”, “love/amor”, “hope/esperança” e “unity/união”, no qual ele desempenhará liderança. Assim, nota-se que o *ethos* e o *pathos* do *tweet* mobilizam, principalmente, sentimentos nacionalistas.

Ressalta-se que o contexto influencia muito na escolha das estratégias retóricas. No *tweet* da Figura 5, observou-se que o político optou pela construção de um *ethos* ligado ao enfrentamento, o que é comum na esfera do embate eleitoral com o intuito de conquistar eleitores. Contudo, para a governabilidade, uma imagem mais moderada e conciliatória pode ser mais útil ao presidente eleito. Na Figura 6, apresenta-se exemplo da mudança na construção do *ethos* em *tweet* publicado no dia da posse do presidente:

Figura 6 – *Tweet* publicado no dia da posse



Fonte: Twitter (2021).

Na Figura 6, nota-se um *tweet* que mescla linguagem verbal e visual. O texto “*Tonight, in Washington, D.C. and across the nation, we came together to honor the over 400,000 Americans we’ve lost to COVID-19. The last year has tested us in unimaginable ways, but now it’s time we begin to heal and overcome — together/ Esta noite, em Washington, D.C. e em todo o país, reunimo-nos para homenagear os mais de 400.000 americanos que perdemos para a COVID-19. O ano passado nos testou de maneiras inimagináveis, mas agora é hora de começarmos a nos curar e superar – juntos*”, publicado no dia 20 de janeiro de 2021, é acompanhado de uma fotografia em que os políticos eleitos e seus cônjuges admiram o Washington Monument.

No *tweet*, verifica-se que o produtor mobiliza novamente o *nós inclusivo* e explora sentimentos nacionalistas em seu público. Contudo, verifica-se que, diferentemente do *tweet* apresentado na Figura 5, em que o *nós* se refere principalmente aos possíveis eleitores que compartilham dos ideais democratas, no *tweet* da Figura 6, nota-

se a construção de um grupo que envolve não só os eleitores democratas, mas também todos os estadunidenses. Verifica-se um *pathos* que tenta convencer por meio da homenagem aos americanos mortos pela Covid-19 e a construção de um *ethos* moderado, modesto e de conciliação, que compartilha o possível sucesso de sua futura gestão com a atuação de todos os seus interlocutores.

Constata-se a multifuncionalidade do *we/nós* nos *tweets*, pois, seja na modalidade *inclusiva* ou *exclusiva*, pode mobilizar diversos sentidos e inserir, no texto, componentes retóricos ligados às categorias *ethos* e *pathos*. Verificou-se que o produtor mobiliza, principalmente, a função *inclusiva* do *we/nós* nos *tweets* como uma estratégia retórica que possibilita a construção de *ethos* e *pathos* ligados a sentimentos nacionalistas, que são adaptados de acordo com o contexto e a intencionalidade do produtor.

Considerações finais

Por meio deste capítulo, realizou-se a análise de uma seleção de *tweets* de um político nos Estados Unidos da América (EUA), com foco no uso do pronome pessoal *we/nós* para a construção de *ethos* e *pathos*. Pôde-se ilustrar a multifuncionalidade do *we/nós* nos *tweets* do articulista publicados entre 2020 e 2021 (período pré e pós-eleitoral). Entre as funções argumentativas relacionadas à primeira pessoa do plural exploradas pelo produtor em *tweets*, ressalta-se a importância da função *inclusiva* do *we/nós*, que possibilita a construção de *ethos* e *pathos* ligados a sentimentos nacionalistas.

Constata-se que o *nós* apresenta a essência da sociabilidade, enquadrada por inúmeras perspectivas e máscaras sociais. No capítulo, demonstrou-se que o *we/nós* é utilizado como uma ferramenta argumentativa eficaz, articulada e flexível, capaz de realizar diferentes *ethos* e *pathos* e que a ambiguidade do *nós* permite ao produtor 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.

Referências

ADAM, J. M. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 93-117.

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, 2016, 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. Análise retórica de argumentos provenientes do logos presentes em editorial publicado na Folha de S. Paulo. In: *Entrepalavras*, v. 10, n.3, 2020.

BINI, R. P. Retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação: um olhar para a primeira pessoa do plural. SELLA, A. F.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (Org.). *Atividades de Extensão na modalidade remota e síncrona: adaptação de estratégias para o ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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. In: *Revista Fórum Linguístico*, v. 16 n. 4, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n4p4135>.

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.

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. p. 57-92.

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.

FERREIRA, D. M. M.; VASCONCELOS, M. A. Diplomacia digital – o modo no discurso dos tweets: vice-presidente americano em visita ao Brasil. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(59.2): 1196-1215, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v59n2/2175-764X-tla-59-02-1196.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FOWLER, R.; KRESS, G. Critical linguistics. FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G.; TREW, T. *Language and control*. New York: Routledge, 2019.

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. Acesso em 23 jun. 2020.

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

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.

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

SCRETI, F. 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, 2015.

TWITTER. *Twitter*. Disponível em: <https://twitter.com/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

UNITED STATES. *The U.S. Constitution*. 1787.

2

Estratégias argumentativas no processamento do texto oral-dialogado e na manutenção do tópico discursivo: discussões sobre processos referenciais, modalizadores e operadores argumentativos

Eviliane Bernardi
Renan Paulo Bini

Introdução

Neste capítulo, apresentam-se reflexões sobre as estratégias argumentativas no processamento do texto oral-dialogado e na manutenção do tópico discursivo. O objetivo é verificar a possibilidade de conjugar os estudos sobre referenciação, modalização e operadores argumentativos com pesquisas sobre tópico discursivo, a fim de investigar como essas estratégias argumentativas atuam na reformulação do texto oral-dialogado e na manutenção do tópico discursivo.

Para isso, recorreu-se a uma parcela de dados dos inquéritos gerados no Projeto interinstitucional *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato* (Projeto CAL), coordenado por Vanderci de Andrade Aguilera (Universidade Estadual de Londrina), com a colaboração de Aparecida Feola Sella (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), coletados em 2009. Selecionaram-se, para esta investigação, recortes de inquéritos coletados em Capanema, cidade localizada no Sudoeste do Paraná, na fronteira com a Argentina.

Realizou-se uma discussão teórica que integra estudos relativos à referenciação, modalização e operadores argumentativos e, por se tratar de um estudo do texto falado, em parte a desdobramentos do Projeto Norma Urbana Culta (NURC) e dos postulados de pesquisadores que discutem a noção de tópico discursivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em estudos da Linguística Textual, de perspectiva sociocognitiva e interacional, da Linguística Funcional, da Semântica Argumentativa e da Análise da Conversação.

Tópico discursivo: breves considerações

O texto falado é constituído por múltiplos processos, dentre eles o tópico discursivo, decorrente da interação e da cooperação dos interlocutores na construção do texto falado espontâneo. Assim, no ato interacional, o tópico discursivo estabelece a coerência textual, pois os interlocutores centram a conversa em torno de objetos de discurso em um movimento dinâmico de construção do texto.

A discussão em torno da concepção de tópico discursivo iniciou-se com os estudos do *Grupo de Organização Textual-Interativa do Projeto Gramática do Português Falado* (PGPF). Foi no segundo estudo do Grupo, *Organização tópica da conversação* (JUBRAN *et al.*, 1992), que, reconhecendo a insuficiência conceitual de “unidade discursiva”, definida como fragmentos textuais recobrando determinado assunto (tema), os autores definiram o conceito de tópico discursivo. Conforme os autores, o tópico discursivo é determinado por fatores contextuais, como as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal e o conhecimento partilhado entre os interlocutores, e decorre de um processo que envolve colaborativamente os interlocutores na construção da conversação. Assim, o tópico discursivo “manifesta-se, na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes

entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem” (JUBRAN *et al.*, 1992, p. 361).

Nessa perspectiva, o tópico organiza o discurso e constitui o movimento dinâmico da estrutura conversacional. Para Jubran (2006), o tópico discursivo é uma categoria analítica abstrata, uma unidade discursiva, não restrita ao turno, cujas particularidades estão assentadas na integração de enunciados em um conjunto relevante de referentes e cujos limites são dados pela proeminência desse conjunto em determinado ponto do texto. Embora a noção de tópico discursivo tenha sido formulada a partir das observações sobre a inter-relação entre turnos em textos conversacionais, Jubran (2006) defende que a categoria tópica pode ser aplicada à análise de textos tanto de gêneros orais quanto escritos, uma vez que “a topicalidade é um processo constitutivo do texto” (JUBRAN, 2006, p. 34), caracterizada por duas propriedades: a centração e a organicidade.

Definida sob a perspectiva textual-interativa, a centração abrange os seguintes traços, de acordo com Jubran (2006): a concernência (relação de interdependência entre elementos textuais em um conjunto referencial), a relevância (proeminência de elementos textuais projetados como focais) e a pontualização (localização do conjunto referencial em determinado ponto do texto).

Quanto à segunda propriedade tópica, a organicidade, segundo Jubran (2006), sua manifestação ocorre por relações de interdependência tópica, tanto intertópicas quanto intratópicas, que se estabelecem simultaneamente no plano hierárquico, conforme as dependências de super ou subordenação entre tópicos, e no plano linear, de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposições de tópicos na linha do discurso.

Verifica-se, a partir do exposto, que o tópico discursivo se estrutura de forma dinâmica e é um elemento determinante na constituição de textos em geral. Assim, conforme descreve Jubran (2006), a categoria de tópico discursivo aplica-se não apenas à análise da organização textual, mas também à definição das especificidades de estratégias de construção textual.

Na sequência, apresentam-se algumas considerações acerca da concepção de referenciação adotada neste capítulo e a relação entre processos de referenciação e progressão tópica, já apontada por pesquisadores como Marcuschi (2006), Koch (2008), Pinheiro (2012), entre outros.

Referenciação: construção e reconstrução de objetos de discurso

A referenciação é entendida, nos estudos linguísticos atuais, como uma atividade discursiva de construção e reconstrução de objetos de discurso. Nessa perspectiva, a noção de referência deixa de ser concebida de acordo com a noção tradicional, que estabelecia que havia uma correspondência entre as palavras e os objetos do mundo, e passa a considerar que os objetos de discurso são constituídos no momento da interação e são resultado de “nossa atuação linguística sobre o mundo com a língua, de nossa inserção sociocognitiva no mundo e de componentes culturais e conhecimentos diversos” (MARCUSCHI, 2007, p. 64).

Esse entendimento proposto por Marcuschi (2007) tem como base a concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, que concebe os referentes como objetos de discurso, constituídos no discurso e elaborados interativamente, de maneira que a linguagem não cria o mundo, mas o constitui de determinada maneira (MARCUSCHI; KOCH, 2002).

Koch (2008), ao analisar o fenômeno da referenciação, estabelece que os objetos de discurso são dinâmicos, pois uma vez introduzidos torna-se possível modificá-los, desativá-los, recategorizá-los, de modo a (re)construir-se o sentido no curso da progressão textual. Para a autora, o primeiro passo na construção de um texto é a introdução de um objeto de discurso na memória textual, o qual passa a ter um endereço cognitivo, de modo a ficar em foco disponível para retomadas. Nesse processo, quando a introdução é feita por meio de uma expressão nominal, acontece a recategorização do objeto de discurso.

No que diz respeito à recategorização, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) consideram que todo objeto de discurso é, por definição, evolutivo, porque cada predicação que lhe diz respeito modifica seu estatuto informacional na memória discursiva. Assim, a seleção das expressões linguísticas feitas pelo locutor para designar determinado objeto constitui-se como indício argumentativo. Para os autores, o locutor pode modular as expressões referenciais por meio de recategorizações em função dos objetivos do momento, que podem ser de natureza argumentativa (sustentar uma determinada conclusão), social (eufemizar o discurso), polifônica (evocar um outro ponto de vista sobre o objeto), estética-conotativa etc.

Ampliando essa perspectiva, estudos mais recentes, como o de Cavalcante e Brito (2016), apresentam uma reformulação do conceito de recategorização. Para as autoras, a recategorização compõe a dinâmica natural de retomada anafórica, pois integra todas as retomadas anafóricas. Assim, as autoras defendem que, ao mesmo tempo que os referentes se mantêm no texto por algum tipo de associação, também evoluem em diferentes proporções, em proveito da progressão temática. Nesse contexto, Cavalcante e Brito (2016) propõem que as anáforas e suas funções recategorizadoras sejam consideradas como processos sociocognitivo-discursivos e que as expressões referenciais sejam tomadas como indícios que guiam as tentativas de estabilização referencial:

O referente pode sofrer transformações, chamadas de recategorizações, ancoradas em diferentes pistas formais que revelam como o texto o apresenta e como ele poderá ser reconstruído pelo interlocutor. A recategorização é algo tão inerente ao processo referencial que acontece o tempo inteiro, e as expressões referenciais apenas colaboram entre si e com outras âncoras formalizadas no cotexto para a necessária tentativa de estabilização das anáforas, em estratégias cruciais para a construção de uma unidade de coerência textual (CAVALCANTE; BRITO, 2016, p. 132).

Dessa forma, o processo de construção e reconstrução dos objetos de discurso é atrelado aos propósitos comunicativos do locutor, o qual procede a escolhas significativas no processo de recategorização dos objetos discursivos. Além disso, pesquisas têm demonstrado que a construção e reconstrução dos objetos de discurso são responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção do tópico discursivo. Nesse viés, Koch (2008) propõe a relação entre referenciação e tópico discursivo. Para isso, a autora parte da concepção de que as expressões nominais se caracterizam como elementos fundamentais na construção textual dos sentidos e são, portanto, importantes nos processos de construção, categorização e recategorização dos objetos de discurso, além de serem em grande parte responsáveis pelo desenvolvimento do tópico discursivo.

A noção de que o tópico discursivo é construído pelos objetos de discurso também é defendida por Marcuschi (2006). Para o autor,

A progressão referencial se dá com base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecida centralmente no discurso. A questão é complexa porque um texto não costuma ser monotópico, linear e homogêneo, especialmente quando tem uma extensão maior. Com isto, pode-se dizer que a continuidade tópica ao longo de um texto não é condição necessária para a progressão referencial. Por outro lado, parece ser intuitivamente verdadeiro que há uma relação de “quase-reciprocidade” entre manutenção de referentes e construção de tópicos discursivos (MARCUSCHI, 2006, p. 21).

Nesse sentido, um texto é construído com base nos processos de progressão referencial e progressão tópica. Segundo Marcuschi (2006), a progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, e a progressão tópica diz respeito ao assunto ou tópico discursivo tratado ao longo do texto.

Com apoio nesta visão, Pinheiro (2012) assevera que os diferentes processos referenciais anafóricos reúnem um conjunto de objetos de discurso que instauram o tópico de um segmento de

texto. Para o autor, um objeto de discurso é identificado, reconhecido e definido pelos participantes de uma interação verbal e, assim, pode ser considerado como o assunto sobre o qual o texto se porta, isto é, pode ser tratado como tópico discursivo.

Nesse contexto, a fim de abordar de forma mais sistemática a relação reconhecidamente intrínseca entre objeto de discurso e tópico discursivo, Pinheiro (2012) estabelece que, para ser tratado como tópico, um objeto de discurso é introduzido no texto, na sequência é retomado, recategorizado ou não, e forma uma cadeia referencial, a qual “passa, então, a constituir um conjunto específico de objetos de discurso, que configura a centração, primeira propriedade definidora do tópico” (PINHEIRO, 2012, p. 803).

A partir de diferentes processos referenciais, segundo o autor, os objetos de discurso se amarram em cadeia, cuja relação de interdependência configura a concernência. Uma vez formada a cadeia referencial, ela pode ser proeminente ao longo do texto, ou seja, passa a ser relevante, projetada como focal, e, uma vez integrada e relevante, pode ser localizada no texto. Dessa forma, de acordo com Pinheiro (2012), configuram-se a relevância e a pontualização, que também abrangem a propriedade da centração. A referenciação e o tópico discursivo, nessa perspectiva, são dimensões cuja interface contribui para a análise de estratégias de construção dos sentidos no uso efetivo da língua.

Estratégias argumentativas em nível linguístico: os modalizadores e os operadores argumentativos

A língua acomoda internamente orientações para determinadas conclusões e esse processo representa uma das características da língua: a argumentação. Essa característica peculiar da língua é considerada a partir de Ducrot (1981, 1987 e 1989), Geraldi, Guimarães e Ilari (1985) e Guimarães (2013). Entende-se que as mobilizações argumentativas se articulam com marcas que orientam o próprio processo interativo.

Conforme Koch (2004, p. 30), o termo operador argumentativo se refere a “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”, ou seja, são elementos linguísticos que orientam a argumentação dos enunciados. De acordo com Guimarães (2001, p. 25),

Orientar argumentativamente com um enunciado X é apresentar seu conteúdo A como devendo conduzir o interlocutor a concluir C (também um conteúdo). Ou seja, orientar argumentativamente é dar A como uma razão para se crer em C. Nesse sentido, orientar argumentativamente é apresentar A como sendo o que se considera como devendo fazer o interlocutor a concluir C. O que leva à conclusão é o próprio A.

Na perspectiva das gramáticas normativas, os operadores argumentativos são classificados em várias categorias, como conjunções, preposições, advérbios, pronomes e palavras que não se enquadram nessas classes. No entanto, conforme teóricos que analisam os operadores argumentativos, como Guimarães (2001), esses elementos possuem cargas retóricas e objetivam orientar os interlocutores a determinadas conclusões, sendo mais do que simples recursos coesivos.

García e Dias (2016), por exemplo, afirmam que os conectores não só contribuem para a coesão do texto, mas também sinalizam e reforçam o valor argumentativo que se apresenta na relação entre os enunciados. Para as autoras,

Os conectores operam, pois, na organização argumentativa do discurso, guiando as inferências que se deduzem do conteúdo dos enunciados, colocando em relação argumentos e conclusões e persuadindo o destinatário do acerto da intenção argumentativa do locutor. Seu contexto de aparição será, portanto, a sequência argumentativa, parte do texto no qual o emissor apresenta argumentos que tem que defender e argumentos que tem que rebater com novos argumentos que levarão

a ele e, principalmente, ao destinatário a umas determinadas conclusões (GARCÍA; DIAS, 2016, p. 80).

As pesquisadoras ressaltam, principalmente, dois tipos de conectores que possuem valor argumentativo: os conectores aditivos e os contra-argumentativos. Sobre os contra-argumentativos, “introduzem, na maioria dos casos, o argumento de maior força e, portanto, o que pesará para a conclusão final” (GARCÍA; DIAS, 2016, p. 95). Há que se ressaltar que essa função é geralmente associada ao **mas**, porém, outros elementos também podem imprimir esse sentido no texto, como é demonstrado no Quadro 1. Já o conector aditivo “introduz um argumento que se acrescenta na mesma direção argumentativa dos argumentos anteriores”.

Oliveira e Cordeiro (2010) ressaltam a importância do operador argumentativo **mas**. Sobre a conjunção coordenativa **mas**, “marca uma relação de desigualdade entre os enunciados” e encadeamento argumentativo (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2010, p. 70). Para as autoras, o **mas** evidencia a exterioridade entre dois segmentos coordenados e norteia a audiência a compartilhar a ideia veiculada no segundo segmento. A literatura consultada evidenciou que os operadores argumentativos são classificados em nove tipos, os quais podem ser sintetizados por meio do Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de operadores argumentativos

Funções (relações semânticas)	Exemplos de operadores argumentativos
Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão.	até, mesmo, até mesmo, inclusive.
Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.	e, também, ainda, não só...mas também.
Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente.	portanto, logo, pois.

Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes.	ou, ou então, quer...quer.
Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando atingir determinada conclusão.	mais que, tão...como.
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação.	porque, já que, pois.
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	Mas, porém, contudo, todavia, embora, se bem que, ainda que, posto que.
Operadores que introduzem conteúdos pressupostos.	já, ainda, agora.
Operadores que, de acordo com a maneira que foram empregados, podem estabelecer uma conclusão ou negativa.	tudo, todos (afirmação), nada, nenhum (negação).

Fonte: Síntese elaborada por Bini (2020) com base em estudos da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual

No Quadro 1, verificam-se os tipos de operadores argumentativos e alguns exemplos que ilustram essas categorias. Apesar de a classificação nortear a identificação desses elementos, ressalta-se que o que faz os elementos serem classificados como operadores argumentativos são suas respectivas funções, ou seja, as relações semânticas que desempenham. Nessa perspectiva, entende-se que outros elementos linguísticos também podem ser utilizados pelo produtor do texto para orientar conclusões nos leitores.

Conforme Bini, Bernardi e Sella (2021), que analisaram o uso de operadores argumentativos por falantes de Capanema, também a partir de dados do Projeto CAL, os operadores argumentativos podem representar tanto posições possivelmente explícitas quanto tecer argumentos que podem proteger o informante com relação ao que pergunta o inquiridor. Neste caso, os operadores

argumentativos são utilizados como estratégias reveladoras de prestígio ou preconceito, como indícios de crenças e atitudes.

Em relação aos modalizadores, considera-se que expressam a atitude do produtor do texto relacionada a elementos linguísticos específicos inseridos no enunciado que produz. Pesquisadores como Castilho e Castilho (1992), Neves (2000), Corbari (2013), Peixoto (2015), entre outros pesquisadores da área, afirmam que verbos, adjetivos e advérbios desempenham a função de imprimir modalização aos enunciados.

Para Santos (2000, p. 1), os modalizadores revelam “um posicionamento do falante em relação ao conteúdo semântico neles contido”. Vejamos 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”.

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 (2013), a modalização é utilizada pelo produtor do texto a partir da forma em que ele relaciona recursos linguísticos e os manipula para agirem sobre a plateia, 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, podemos entender os modalizadores como 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".

Para os propósitos deste capítulo, ressalta-se a importância dos modalizadores de cunho deôntico e epistêmico. Esses dois tipos importantes de elementos que indicam modalização no discurso são aqueles que repassam grau de engajamento do produtor do texto (epistêmicos) e aqueles que repassam certo tipo de obrigação para o interlocutor (deônticos). Segundo Castilho e Castilho (1992), os deônticos indicam que o falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que "deve", ou seja, precisa ocorrer obrigatoriamente.

Segundo Nascimento (2010, p. 36), os elementos deônticos podem ser classificados em modalizadores de *obligatoriedade*, quando o conteúdo é apresentado "como algo obrigatório e que precisa acontecer"; de *proibição*, na ocasião em que expressam "o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer"; e de *possibilidade*, quando expressam o conteúdo como "algo facultativo ou dá a permissão para que isto aconteça". Sella (2011, p. 213), com base nestes autores, reforça que os modalizadores deônticos ligam-se à volição e à ordem, e afetam "predicações abertas para a futuramente, uma vez que se projetam para um momento posterior à manifestação do enunciado".

Observemos exemplos de modalização deôntica que expressam necessidade e possibilidade: "O dono da casa deve comer antes de todos os hóspedes e terminar depois deles (necessidade deôntica – *obligatoriedade*). Mas você não pode dormir aqui (possibilidade deôntica – *permissão*)" (NEVES, 2000, p. 62)". De acordo com Neves (2006, p. 160), a modalização deôntica "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".

Já os modalizadores epistêmicos, de acordo com Castilho e Castilho (1992), referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento do locutor sobre um estado de coisa, podendo ser

asseverativos: “indicam que o falante considera o conteúdo proposicional, o qual é afirmado ou negado de maneira a não dar margem a dúvidas”; quase asseverativos: “indicam que o falante considera o conteúdo expresso como quase certo, próximo à verdade”; e delimitadores: “acercam a proposição, estabelecendo os limites dentro dos quais se deve encarar o conteúdo proposicional”. Observemos exemplos de modalização epistêmica apresentados por Corbari (2013):

- I – **É óbvio que** uma fiscalização bem sucedida traz grandes benefícios para a floresta.
- II – **Certamente** uma fiscalização bem sucedida trará grandes benefícios para a floresta.
- III – **Não tenho dúvidas** de que uma fiscalização bem sucedida irá trazer grandes benefícios para a floresta.
- IV – Quando a fiscalização for concretizada com sucesso, **com certeza** a floresta terá grandes benefícios.
- V – Quando a fiscalização for concretizada com sucesso, **é bem possível** que a floresta tenha grandes benefícios.
- VI – Se a fiscalização for concretizada com sucesso, **é possível** que traga grandes benefícios para a floresta.
- VII – Se a fiscalização for concretizada com sucesso, **talvez** traga grandes benefícios para a floresta (CORBARI, 2013, p. 43).

Os exemplos de modalização epistêmica propostos por Corbari (2013) sugerem que os enunciados expressam diferentes níveis de engajamento na modalização, partindo do ponto de maior engajamento, em I, para o ponto de menor engajamento em VII. Para explicar como elementos linguísticos podem modalizar frases no eixo epistêmico, Pietrandrea (2001, p. 03, tradução nossa)¹ 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,

¹ 1) “Forse sarà stato anche complicato per loro avvicinarsi a me, chissà; 2) Questa cosa deve essergli costata molto stress”.

também, ter a função de condensar a atitude do produtor do texto de forma que fique menos explícita.

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.

Estratégias argumentativas no processamento do texto oral-dialogado e na manutenção do tópico discursivo

Nesta seção, analisa-se o papel dos modalizadores, dos operadores argumentativos e do processo de referenciação no desenvolvimento do tópico discursivo em recortes de inquéritos do Projeto CAL. Este capítulo apoia-se na visão de Sella (2019) de que pesquisas decorrentes do Projeto CAL, assim como do NURC, podem resultar em análises que auxiliam na explicação dos fenômenos linguísticos acionados de forma espontânea por falantes em um contexto de entrevista. Vale ressaltar que, na fala, não prevalece o rigor e a exatidão, tampouco há grande variação de elementos lexicais na formulação textual-discursiva (MARCUSCHI; KOCH, 2002), o que constitui um desafio para as análises aqui apresentadas.

Para esta análise, foram selecionados recortes textuais de inquéritos realizados na cidade de Capanema, localizada no Sudoeste do Paraná, na fronteira com a Argentina, constituída principalmente por imigrantes de origem alemã e italiana, caracterizada pelo falar diferente: trata-se de um cenário de contato linguístico e cultural entre brasileiros e argentinos, além dos descendentes de imigrantes. Selecionaram-se recortes textuais em que o inquiridor (a pessoa que aplicou o questionário) solicita que o informante (o entrevistado) se posicione em relação a quem fala melhor ou pior, dentre as línguas faladas na cidade e na região de fronteira, e quais línguas ele acredita que deveriam ser ensinadas na escola.

Verificou-se que, especialmente no texto falado, ocorrem recategorizações com a finalidade de se corrigir um objeto de discurso anterior, indicando, na sequência, uma reformulação do que se disse anteriormente a partir do acréscimo de uma nova denominação, sendo a reformulação ancorada a elementos linguísticos como modalizadores e operadores argumentativos. Essa estratégia é também discutida pela Análise da Conversação, perspectiva que defende que “na conversação o tempo é real, e tudo o que se fizer é definitivo. Nesse processo, são muito usados os recursos da correção. Corrigimos a nós mesmos e aos parceiros, fazendo reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos ou pragmáticos” (MARCUSCHI, 1991, p. 28). Trata-se de uma estratégia decorrente da própria constituição do texto falado, o qual é elaborado e processado simultaneamente.

Nesse contexto, os inquéritos sob análise constituem-se como um discurso falado não planejado. De maneira geral, “a língua falada apresenta uma tendência para o não planejado, ou, ainda, com base nas ideias de Ochs, a língua falada é planejada localmente, isto é, constitui uma atividade administrada passo a passo” (RODRIGUES, 1999, p. 20). Nessa perspectiva, segundo Rodrigues (1999), os interlocutores, no momento da interação, vão compondo o texto à medida que a conversa se realiza, o que evidencia que planejamento e realização do discurso são concomitantes. Dessa forma, devido ao fato de planejamento e

realização do discurso coincidirem no eixo temporal, marcas do processo de reelaboração podem ser detectadas no texto falado.

Para didatização das análises, optou-se por destacar os itens analisados, sendo o sublinhado utilizado para destacar estratégias referenciais, o itálico para modalizadores e o negrito para os operadores argumentativos.

(1) INQ.- Ahan. Ah sim, mas aí se você fosse comparar qual você diria que fala melhor, qual língua você acha que fala melhor e qual que é pior?

INF.- Bom tem o espanhol, eu gosto bastante do espanhol argentino, que nem você falou e o alemão que *eu acho o pior*. *Acho muito assim, esquisito.*

INQ.- Ahan.

INF.- Esquisito em relação que né **porque** a ques(?), pra eles é normal, **mas** onde, **como** eu sou brasileiro, é esquisito pra mim, o alemão é esquisito.

INQ.- Ah sim. E você acha o alemão feio, bonito... ou só mesmo esquisito assim...

INF.- Esquisito porque *num posso* considerar feio né, esquisito. (Inf. 7 – Capanema)

As correções realizadas pelo locutor em uma conversação podem ter a função de solucionar problemas de formulação. Além disso, para Marcuschi (1991), o processo de correção contribui para organizar a conversação localmente. Essa função pode ser observada no recorte (1), que indica a crença que o informante tem sobre o alemão. Nesse caso, o informante procede a correções com função referencial, recategorizando o objeto de discurso “o alemão”, o que evidencia a avaliação que ele faz sobre a língua em questão. No entanto, essa avaliação é feita cuidadosamente, com correções, com vistas à preservação da face positiva. Dessa forma, o informante não se compromete com avaliações que colocariam em risco essa preservação.

A recategorização efetuada do objeto de discurso “o alemão”, em primeiro lugar como “o pior”, aciona a atitude negativa do

informante em relação ao alemão. É interessante observar que a avaliação do falante é atenuada pelos modalizadores epistêmicos “eu acho” e “acho muito assim”, estratégias linguísticas no eixo da crença que indicam que o produtor considera o conteúdo expresso como quase certo, próximo à verdade, mas com baixo grau de engajamento. Esse anseio por atenuação é corroborado logo em seguida, quando o informante procede à correção, reformulando a expressão referencial, por meio da expressão “esquisito”, o que indica que ele busca suavizar o argumento negativo inserido a princípio. A seleção da expressão referencial “esquisito”, que se repete ao longo do recorte, demonstra uma opção do informante na constituição de seu argumento, com o objetivo de justificar a avaliação por ele feita da língua alemã como a pior das línguas faladas na comunidade.

Após a simples confirmação do inquiridor (“ahan”), o informante não se dá por satisfeito para encerrar o tópico, e continua justificando o motivo pelo qual considera o alemão a pior língua. Para isso, inicia uma nova justificativa, repetindo “esquisito” por três vezes. Além disso, as justificativas são ancoradas aos operadores argumentativos “porque”, que introduz a explicação do falante sobre a motivação de sua avaliação; “mas”, que contrapõe o argumento anterior e norteia o inquiridor a compartilhar a ideia veiculada no segundo segmento, ou seja, a focar sua interpretação de que o alemão é “esquisito” para o informante por ser um idioma distante de sua realidade; e o “como”, que introduz a nova conclusão do falante. Assim, ancorado aos operadores argumentativos, procede a correções referenciais: “esquisito pra mim”, “o alemão” é “esquisito”. Note-se que, no início do recorte, o informante avalia o espanhol argentino positivamente, porém não busca justificar, tampouco reformula sua fala, o que evidencia que as avaliações feitas na reconstrução do objeto de discurso “alemão” sugerem sua atitude linguística em relação à língua alemã que, no caso, seria oposta ao espanhol argentino.

Fica evidente, nesse processo, o posicionamento negativo em relação ao alemão, porém trata-se de uma avaliação que o informante busca suavizar e justificar. Ao afirmar que considera o alemão esquisito “porque não pode considerar feio”, por meio do operador argumentativo que introduz a justificativa + o modalizador deôntico de proibição, na primeira pessoa do singular, o produtor explicita que faz essa recategorização de acordo com o que ele crê ser o esperado, buscando, assim, a preservação da face, uma vez que se trata de uma situação de entrevista, com a presença de um gravador.

Ao tratarem da organização do texto, Koch e Marcuschi (1998) demonstram que há uma relação entre a manutenção de referentes e a construção de tópicos discursivos. Trata-se de processos distintos, mas complementares. Os autores asseveram que são processos simultâneos que, às vezes, se codeterminam.

O recorte seguinte apresenta estratégias de referenciação que o inquiridor lança mão a fim de conduzir a entrevista e manter o tópico discursivo:

(2) INQ.- A escola deveria ensinar essas línguas que a senhora ouviu aqui?

INF.- Pois... em partes, *deveria* dar, **porque** daí é uma coisa que, como é que eu vou te dizer já.. é uma sequência né, da cultura do povo **também** né.

INQ.- Uhun.

INF.- E já fica... *eu acho* que *deveria*.

INQ.- Uhun. Qual delas a senhora acha que deveria ensinar? A senhora acha que deveria ensinar todas ou só algumas?

INF.- É, depende de cada região né, que nem aqui que já pronuncia bastante o alemão, *deveria* ter umas aulas de alemão... (Inf. 6 – Capanema)

A fim de iniciar e conduzir o tópico discursivo, o inquiridor ativa, na pergunta, a introdução referencial “essas línguas”, a qual é a expressão chave para o direcionamento da interação. Assim, ao ser questionado se a escola “deveria” ensinar “essas línguas”, o

informante não responde objetivamente. Motivado pelo inquiridor, o falante utiliza o modalizador “deveria”, que imprime, ao mesmo tempo, o eixo deôntico, relacionado à necessidade, e o eixo epistêmico, relacionado à possibilidade segundo a avaliação do falante. Na sequência, por meio do operador argumentativo “porque”, que introduz a justificativa, o falante apenas recorre a uma designação vaga, “uma coisa”, a qual reformula por meio de uma correção com função referencial: “uma sequência”, esquivando-se da obrigação de fornecer uma resposta objetiva, sendo reforçada a correção por meio do operador argumentativo “também”. Na sequência, com o intuito de atenuar seu posicionamento, o falante modaliza sua opinião mais uma vez por meio das expressões “eu acho”, do eixo epistêmico e com baixo nível de engajamento, e “deveria”, que retoma a ambiguidade entre os eixos deôntico e epistêmico, conforme observado acima.

No intuito de obter uma resposta satisfatória, o inquiridor recupera o tópico discursivo por meio da retomada do objeto de discurso “essas línguas”: “qual delas”, “todas”, “algumas”. Com a retomada do tópico discursivo, o informante se vê obrigado a mencionar uma língua estrangeira e, portanto, cita “o alemão”. Verifica-se, dessa forma, que as expressões referenciais configuram o tópico discursivo no texto falado e se constituem como estratégias de manutenção e condução do tópico discursivo.

Considerações finais

No texto falado, a construção do texto acontece à medida que a conversa se realiza, isto é, constitui-se por um processo concomitante de planejamento e realização do discurso (RODRIGUES, 1999), o que faz com que o texto seja marcado por reformulações no fio discursivo. A partir das análises, perceberam-se ocorrências de construção e reconstrução de objetos de discurso como estratégias discursivas características do texto falado, visto que, como se trata de uma situação de interação face a face, em um contexto de entrevista com a presença de um gravador, os

informantes empreendem esforços para garantir a preservação da face positiva, recorrem a estratégias para suavizar conteúdos negativos e realizam correções, ancoradas a modalizadores e operadores argumentativos, em algumas retomadas, a fim de evitar a responsabilidade pelo que é dito.

Ao longo da análise dos inquéritos, observou-se que os objetos de discurso construídos no discurso configuram-se como pistas indicativas das crenças do informante, ainda que implícitas. Também verificou-se que os modalizadores expressam o posicionamento do falante em relação ao conteúdo e que os operadores argumentativos podem representar tanto posições possivelmente explícitas quanto tecer argumentos que podem proteger o informante com relação ao que pergunta o inquiridor. O processo de construção e reconstrução dos objetos de discurso atua na progressão tópica do texto, pois o inquiridor recupera o tópico discursivo após tentativa do informante de esquivar-se da resposta oferecendo designações vagas, o que atesta a concepção de que as expressões referenciais configuram o tópico discursivo no texto falado e se constituem como estratégias de manutenção e condução do tópico discursivo.

Referências

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.

BINI, R. P. Análise retórica de argumentos provenientes do logos presentes em editorial publicado na Folha de S. Paulo. In: *Entrepalavras*, v. 10, n.3, 2020.

BINI, R. P.; BERNARDI, E.; SELLA, A. F. Operadores argumentativos e marcadores discursivos que indiciam crenças e

atitudes linguísticas em falantes brasileiros com relação ao alemão em Marechal Cândido Rondon-PR. In: CORENTIN, D. et al. (Org.). *Colóquio Internacional de Enunciação e Argumentação: A Semântica Argumentativa em diálogo*. Florianópolis; Paris; Passo F.: UFSC; UFP; EHESS, 2021, p. 73-75.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

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.; CASTILHO, C. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP; FAPESP, 1992. v. 2. p. 213-261.

CASTILHO, A. T. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *Alfa*, São Paulo, 38: 75-95, 1994.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES SEGUNDO, P. R. (org.). *Estudos do discurso, caminhos e tendências*. São Paulo: Editora Paulistana, 2016. p. 119-133.

CORBARI, A. T. *Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de ensino médio*. 12 nov 2013. 200 p. Tese – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador. 2013.

DUCROT, O. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1991.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. Argumentação e “Topoi” Argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

GARCÍA, N. D.; DIAS, M. M. L. A teoria da argumentação na análise dos conectores discursivos. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

GERALDI, J. W.; GUIMARÃES, E.; Ilari, R. Operadores de argumentação e diálogo. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 9, p. 143-157, 1985.

GUIMARÃES, E. Argumentatividade e argumentação. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 9, n. 2, p. 271-283, jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001.

GOFFMAN, E. On facework: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, v. 18, n. 3, p. 213-231, 1955.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. 2. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. p. 322-384.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. *Investigações*, Recife, v. 21, n. 2, p. 99-114, 2008.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 34-52.

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

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 61-81.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, Â. C. S. (org.). *Gramática do português falado: novos estudos descritivos*. v. 8. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002. p. 31-56.

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.

NASCIMENTO, E. P. A modalização deontica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 7, n. 1 (30-45), jan-jun. 2010.

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, E. G.; CORDEIRO, I. C. Elementos argumentativos na construção textual. In: SELLA, A. F. *Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares*. Cascavel: Edunioeste, 2010.

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.

PINHEIRO, C. L. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 793-812, set./dez. 2012.

RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETTI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 13-32.

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. Marcas de conexão e indício de atitudes linguísticas. In: SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; AGUILERA, V. A. (org.). *Dez anos do Projeto Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas em contato*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 197-207.

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.

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.

3

O conector *e* nos encadeamentos argumentativos presentes em trechos de falas de homens indígenas da aldeia Guarani *Tekoha Añetete*

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça
Aparecida Feola Sella
Lohana Larissa Mariano Civiero

Introdução

Apresentam-se, neste capítulo, reflexões sobre resultados de pesquisa de Mendonça (2020) sobre crenças e atitudes linguísticas de informantes da aldeia Guarani *Tekoha Añetete* em Diamante D'Oeste, Estado do Paraná. A escolha da localidade se deu pela complexidade sociolinguística marcada pelo espaço multiétnico da tríplice fronteira e com presença significativa de indígenas Guarani. Soma-se a essa pesquisa a verificação do uso do conector *e* como indício de prosseguimento de argumentos que servem para a manutenção da face do entrevistado.

Em todas as falas, é possível perceber o traço intencional, em uma espécie de jogo de representações, que pode corresponder aos anseios do falante com relação à repercussão de suas escolhas ao elaborar sua fala. Os enunciados selecionados para este capítulo expressam todo esse movimento, o qual se explica em função das relações sociais que a própria coleta das entrevistas representa tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador.

Koch (1984) já expunha a compreensão de que os enunciados se voltam mais diretamente para o contorno enunciativo de forma a resguardar a face do produtor do texto, e isso fica mais evidente

quando se pensa em uma entrevista. Nos recortes selecionados para este capítulo, percebe-se tal funcionamento do *e*, conforme são consideradas as próprias perguntas do entrevistador. Trata-se de respostas dadas por seis informantes do sexo masculino, bilíngues em língua guarani (língua materna) e português (segunda língua), a cinco perguntas, referentes às línguas faladas na aldeia, na escola e fora da aldeia, com objetivo de verificar se haveria traços de prestígio e estigma em relação às línguas mencionadas.

Ressaltamos que o contexto de contato linguístico que gerou as entrevistas decorre, principalmente, de duas perguntas instigadoras: 1) Atitudes linguísticas de falantes indígenas bilíngues revelam prestígio ou desprestígio com relação ao próprio falar guarani? 2) De que modo essas atitudes linguísticas se manifestam nos falantes? Essas questões podem ser percebidas no uso do conector *e*, uma vez que este pode representar certa neutralidade para as respostas que são esperadas pelo entrevistador.

A partir dos princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, bem como de pesquisas focadas em crenças e atitudes linguísticas (LABOV, 2008; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; AGUILERA, 1998; CORBARI, 2013), analisamos o posicionamento dos seis informantes com relação às respostas selecionadas, basicamente voltadas para refletir sobre as manifestações dos componentes cognoscitivo, afetivo e conativo, indicadores da tendência de atitudes linguísticas. Aliamos a este estudo o papel do operador argumentativo *e* na constituição dos três componentes estudados, seguindo pressupostos da Semântica Argumentativa. 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 em relação às línguas em diferentes situações de uso. Percebeu-se que o efeito causado pelo *e* deixa o falante mais protegido com relação ao seu posicionamento.

Sobre o operador argumentativo *e*

Ducrot (1989) propõe ser o enunciado “um segmento de discurso”, o que significa que, assim como o discurso, tem “um lugar e uma data, um produtor e (geralmente) um ou vários ouvintes. É um fenômeno empírico, observável, e, a este título, não se repete” (DUCROT, 1989, p. 13).

Se considerarmos que há marcas que promovem o encadeamento do enunciado, as quais Ducrot denomina operadores argumentativos, pode-se perceber que as relações de dependência funcionam como diretivas. No caso do *e*, percebem-se diretivas vinculadas não só ao valor de adição, mas também a valores de contraposição, causa e efeito, gradação, por exemplo, uma vez que as conexões ficam propensas aos sentidos das estruturas conectadas.

No caso do recorte abaixo, percebe-se que o *e* permite um deslizamento dos argumentos, o que garante tempo para o falante reorganizar sua fala.

(6)

INF: *Ali nós ... estudava junto, e com a piazada 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.*

O *e* praticamente serve para estabelecer uma espécie de gradação, ou então de espiral. Neste último caso, percebe-se que o argumento “nós” é retomado, mas ao mesmo tempo entra na fila final da gradação.

Se considerado todo o encadeamento, podemos trazer a explicação de Koch (2009) sobre o *e* ligar dois ou mais argumentos “orientados no mesmo sentido”, o que indica que “seus elementos podem ser encadeados por meio de operadores como *e*, também, *nem*, tanto... como, não só..., mas também, além de, além disso etc.” (KOCH, 2009, p. 104).

Seria possível, acreditamos, uma organização diferenciada para o recorte acima. Vejamos as alterações que fizemos, na tentativa de demonstrar a flexibilidade do *e* com relação à conexão das porções textuais em questão:

(6)

INF: *Ali nós ... estudava junto, e, ainda por cima, com a pi lazada branca né, e, também, a meninada, e, além disso, nós junto tamém né, estudando né. Só que nós era falava muito poco com ele, por causa que nós num falava muito em portugueis memu.*

Fica clara a alta adesão aos argumentos, caso ocorra a inserção de elementos de teor adverbial, com potencial de explicitar o ponto de vista do produtor do texto. Com relação ao funcionamento do *e*, podemos procurar respostas em Koch (2003), uma vez que a autora afirma que se pode pensar em uma soma de “argumentos a favor de uma mesma conclusão” (KOCH, 2003, p. 33). A isso é possível acrescentar o que Ducrot (1989) explica sobre o “relacionamento de dois enunciados em um discurso” (DUCROT, 1989, p. 13). No recorte em questão, com a inserção que fizemos de termos de teor adverbial, os argumentos (*nóis, a pi lazada branca né, a meninada, nós*) seguem em direção a certa conclusão, porém de forma mais enfática.

Corbari (2005), com base em Quirk e Greenbaum (1973), explica, a respeito do *and*, a linearidade que pode promover efeito cumulativo, substitutivo, ou de posicionar determinado argumento “em primeiro ou em segundo lugar, com ‘uma determinada intenção’” (CORBARI, 2005, p. 92). Essas reflexões podem ser estendidas para o *e*, uma vez que o sentido gradual e de argumentos para uma igual conclusão mostram-se como um traço das articulações deste operador argumentativo.

Neves (2000, p. 748) explica que “o segundo enunciado coordenado reitera a direção argumentativa”, tornando-o “ainda mais evidente”. A autora cita alguns elementos que acentuam o efeito do *e* em um enunciado: pelo ralentamento final do segundo elemento (o que graficamente vem indicado por reticências), pela

entonação exclamativa, pela explicitação da legitimidade do saber, e “pela garantia pessoal que o falante expressa [...]” (NEVES, 2000, p. 748-749). Neves (2006) pontua que a direção argumentativa dependerá da ordem em que os enunciados estão dispostos. Para a autora, as considerações do analista serão fluidas e, por isso, ele precisa estar satisfeito com aproximações que fará em sua análise, pois o efeito de acúmulo pode estar atrelado ao de relação temporal e de especificação do primeiro argumento.

Povos Guarani e a localidade da pesquisa

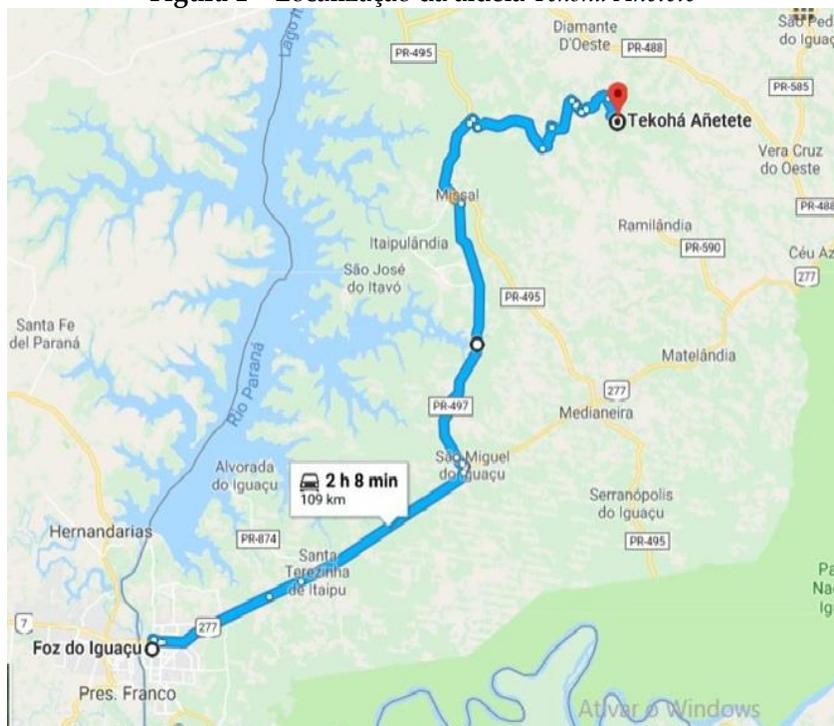
De acordo com D’Angelis (2015), os povos Guarani e seus diversos subgrupos encontram-se distribuídos, hoje, em territórios pela Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Argentina, nas bacias subtropicais dos rios Paraná e Uruguai, na América do Sul. A população indígena no Brasil atualmente soma cerca de 817 mil indígenas, dos quais 502.783 estão distribuídos entre 688 terras indígenas e 315.180 habitam algumas áreas urbanas. Esse número perfaz quase 0,5% da população brasileira, de acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE; e são praticamente 305 etnias diferentes (IBGE, 2010). D’Angelis (2015) explica que a população Guarani¹ no Brasil é de aproximadamente 52 mil indígenas, que vivem em centenas de aldeias espalhadas por mais de 100 municípios brasileiros, localizados em sete Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

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

¹ Para este capítulo, adotou-se o padrão Guarani em letra maiúscula para fazer referência à etnia indígena e guarani em letra minúscula para se referir à língua.

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 seu idioma, em suas 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.

Figura 1 – Localização da aldeia *Tekoha Añetete*



Fonte: Elaborado por Mendonça (2020) no Google Maps.

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 terra indígena *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 1. 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), o cacique da aldeia afirma que 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. O censo demográfico do IBGE (2010) revelou que 286 indígenas são alfabetizados, representando aproximadamente 70% dos indígenas da 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 português brasileiro, doravante 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.

Questões teórico-metodológicas que nortearam a coleta de dados

Os princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística, de Crenças e Atitudes, da Psicologia Social e dos Estudos da Linguagem são utilizados para fundamentar o estudo da Tese de Mendonça (2020), partindo do pressuposto de que a atitude

linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. Os estudos sobre atitudes constituem importante contribuição para a reflexão sobre o ambiente sociolinguístico de uma sociedade, principalmente em contextos de diversidade linguística, como o existente na região do extremo Oeste do Paraná.

O ano de 1964 marcou o nascimento da Sociolinguística, em um congresso na Universidade da Califórnia, por iniciativa de William Bright, do qual fizeram parte 25 estudiosos, entre os quais estavam William Labov, John Gumperz e Charles Ferguson. Segundo Calvet (2002, p. 20), “os temas abordados eram variados: a etnologia da variação linguística (Gumperz), o planejamento linguístico (Haugen), a hipercorreção como fator da variação (Labov)”, entre outros.

Antes de Labov, 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. 1), 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 (1972 [2008]), 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”². 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. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GÓMES MOLINA, 1996; BLANCO CANALES, 2004).

Os estudos que dizem respeito à 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 seu comportamento linguístico de acordo com a identidade do grupo de fala e dos indivíduos com os quais se relacionam.

² “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).

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 linguística quando o que o falante considera correto ou adequado coincide com os usos espontâneos do mesmo falante; a insegurança linguística surge quando tal coincidência diminui ou desaparece. O protótipo de um falante inseguro seria aquele capaz de fazer afirmações como essas: nunca me ocorreria dizer que caí ou nunca direi coisas como iria ou viria³ (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 mesma variedade pode ser objeto de atitudes positivas ou negativas, dependendo da valoração que se faz dentro do grupo em que se fala.

Questões metodológicas 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

³ “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 irie o vendría” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 182).

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 informantes do sexo masculino e seis informantes do sexo feminino 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. Neste capítulo, os informantes são identificados apenas pelos números 1 a 6, mas informa-se que se trata de dois falantes de cada faixa etária (informantes 1 e 2: 20 a 35 anos; informantes 3 e 4: 36 a 55 anos; e informantes 5 e 6: mais de 55 anos).

Na elaboração do questionário semiestruturado para a geração dos dados com os informantes, Mendonça (2020) também se considerou o aporte teórico de Lambert e Lambert (1966), Labov (2008) 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 os recortes de Mendonça (2020) em que o *e* orienta sentidos que podem acenar para um dos componentes. Trata-se de partes de respostas dos seis informantes do sexo masculino em relação à uma pergunta dos blocos 2, 3 e 4 do questionário de entrevista, 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: Elaborado pelas autoras.

Em relação à pergunta 22a, *Na escola da aldeia, quais são as línguas faladas?*, os seis informantes manifestam o componente cognoscitivo ao demonstrar a percepção de que são falados o guarani e o PB. De acordo com as respostas, no espaço da escola, o guarani é a língua de prestígio para fins de comunicação entre os alunos e os professores Guarani da localidade; e o PB é a língua de prestígio para a comunicação entre os alunos/professores Guarani

e os professores/funcionários não-indígenas do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e. Observem-se as respostas:

(3)

INQ: Na escola todas pessoas falam como você fala?

INF: *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?*

(5)

INF: *Bom, que tá misturado né ... aqui ensina português e guarani*

Percebe-se 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.

O uso do *e* indica tanto ressalva quanto um argumento mais forte que justifica o posicionamento com relação a falar o português e guarani. Observem-se o par pergunta e resposta e a correlata atuação do *e*.

(1)

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

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

INQ: E isso deixa você como?

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

(2)

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

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

(3)

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

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

INF: *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?*

(4)

INF: *Precisa falá além do guarani, porque a língua guarani é primeira língua, português é segunda língua pra nós. Então, na verdade, tem que ser língua guarani tem que se falado e língua portuguesa também que ser 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*

(5)

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

(6)

INF: *Ali nós ... estudava junto, e com a piizada branca né, e a meninada, e nós junto tamém né, estudando né. Só que nós era falava muito poco com ele, por causa que nós num falava muito em portuguis memmu*

Os informantes 1, 2 e 3 acionam o componente afetivo para revelar que sentem(iam) dificuldade de comunicação ao usar o PB na escola. O informante 1 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 2 avalia que é difícil falar o PB; e o informante 3 manifesta seu desconforto por não saber falar com a pessoa de fora da aldeia. Já o informante 4 manifesta o componente cognoscitivo para demonstrar a percepção de que a língua guarani é a primeira língua e usa o conector *e* para argumentar que o PB é a segunda língua na sala de aula. De modo coocorrente, o informante 4 manifesta o componente conativo por meio dos verbos precisar, ter, praticar, conhecer, falar, defender e aprender. Os marcadores linguísticos “*precisa falá*”, “*tem que ser falado*”, “*tem que ser praticado*”, “*pra conhecê, pra falá, pra defendê*”, e “*tem que aprendê*” revelam as regras de conduta dos alunos em sala de aula, ou seja, para aprender e praticar o PB e o guarani. O informante 4

usa os modalizadores “*então*” e “*na verdade*” para acionar o componente cognoscitivo. Observa-se que o informante 4 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 no informante 5 para demonstrar a preocupação 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, “*otra letra*”. Isso demonstra que o informante 5 tem interesse em adquirir novos conhecimentos, mas parece se sentir mais seguro com a transmissão do saber na língua guarani. O informante 6 demonstra o componente cognoscitivo e usa a expressão “*piizada branca*” para se referir aos falantes de PB na escola, que estudavam junto com ele. Como discutimos anteriormente, o uso do *e* na fala do informante 6 permite um deslizamento dos argumentos, o que garante tempo para o falante reorganizar sua fala. Constata-se que o informante 6 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.

O uso do *e* proporciona encadeamento progressivo de turnos, em que o entrevistador posiciona argumentos decorrentes de respostas anteriores, as quais parece estarem estabelecidas em uma espécie de gradação. Nesse sentido, fica a impressão de ralentamento do fluxo textual, o que pode ter como meta primeira a preservação da face.

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 informantes nenhuma língua é feia. Vejam-se as respostas dos informantes que responderam que não há língua feia:

(1)

INF: *Nenhuma*

INQ: Por quê?

INF: *Porque toda língua é importante pra aprender*

(6)

INQ: E qual é a língua mais feia?

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

Observa-se que o componente afetivo é acionado nas respostas dos informantes 1 e 6 para demonstrar o julgamento e avaliação de que toda língua é importante para aprender (Inf. 1) e que não há língua feia porque tudo é igual, tudo é bonito, seja o PB ou o guarani (Inf. 6). Na fala do informante 6, verifica-se que a conjunção *e* tem som de *i*, sendo usada pelo falante para argumentar que o português e o guarani são línguas bonitas. Vejam-se as demais respostas:

(3)

INF: *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*

Para o informante 3, a língua mais feia é o PB, porque se trata de uma língua imposta e porque algumas palavras têm um significado negativo; o informante 3 manifesta o componente conativo para explicar que precisa aprender para falar o PB e alguém deve ensinar; e 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.

Em todo o processo, o *E* marca o início de cada pergunta que o entrevistador vai reorganizando a partir de cada resposta dada pelo entrevistado. Poderia ter sido usado o *Mas*, por exemplo, o que possibilitaria render certo estranhamento na condução da entrevista. Ainda é preciso considerar que as respostas dos informantes são manifestações de suas relações com os falantes do contexto sociocultural dentro e fora do *Tekoha Añetete*.

Moreno Fernández (2012) expõe:

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 comunicativa⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2012, p. 49-50, tradução nossa).

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.

Considerações finais

Dos três componentes estudados, podemos observar que indícios linguísticos dos componentes afetivo e cognoscitivo são praticamente pautados em modalizadores e itens lexicais para revelar a crença e a atitude do informante em relação ao conhecimento das línguas e o sentimento da família e da aldeia. Chama a atenção o componente conativo; porém, quando se enfocam particularmente os participantes 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

⁴ “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).

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, a respeito da avaliação das línguas, que o guarani é a língua de prestígio. Os informantes homens explicam que é importante aprender o PB por uma necessidade de uso, principalmente para se defenderem – e isso diz respeito ao que a cultura do branco impõe. Constata-se que as pressões externas da sociedade e as pressões internas da comunidade constituem duas forças que atuam nas atitudes e usos linguísticos do guarani e PB na comunidade de fala. Nos depoimentos, fica clara a convivência com os falantes do PB e percebe-se a consciência da necessidade de aprender o português, mas também a expressa necessidade de reafirmar a valorização do guarani.

As conclusões do estudo de Mendonça (2020) com os participantes da pesquisa apontam para duas principais motivações que levam os informantes a aprenderem o PB. A primeira, em que a aprendizagem é motivada somente pelo caráter de utilidade da língua, considerada apenas um instrumento para que se alcancem objetivos, como estudar, trabalhar fora da aldeia, comprar produtos de consumo, receber proventos, entre outros. A segunda é motivada com a finalidade comunicativa, na qual o indivíduo pretende dominar a cultura dos falantes do PB e a integração não é tida como aculturação. Ou seja, a língua é aprendida somente porque ela é necessária, muitas vezes, para a própria sobrevivência do falante.

Com relação ao uso do *e*, observa-se que a aparente neutralidade rende um *locus* mais viável para a preservação da face, principalmente diante da situacionalidade que marca a realização das entrevistas.

São percebidas relações sociais marcadas por elementos linguísticos que conectam porções textuais que se realizam como verdadeiros argumentos, selecionados para que sejam atingidos os intentos do entrevistado. O elemento *e* assume, entre outras funções, na

articulação do texto, o papel de imprimir certa neutralidade aos efeitos de sentido gerados pelos argumentos conectados. Destacamos as conexões que o *e* promove, no intuito de demonstrarmos como os falantes contornam a língua, por optarem pela forma mais neutra, com o objetivo de garantir a preservação da face.

Referências

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: 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.

CORBARI, C. C. Um estudo da conjunção *and* em uma gramática da língua inglesa para estudantes estrangeiros. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2005.

D'ANGELIS, W. *Guarani*. Campinas: Laboratório de Estudos Linguísticos. Portal Labeurb. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerNoticia.lab?id=252>. Acesso em: 10 out. 2015.

- DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010 – Terras Indígenas*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em: 26 jul. 2016.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. 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*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Sociolingüística Cognitiva: Proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

4

O operador argumentativo *já* como indicador de crenças e atitudes linguísticas em falas de moradores da localidade de Foz do Iguaçu

Vanessa Raini de Santana
Solange Goretti Moreira Pizzatto

Introdução

A cidade de Foz do Iguaçu, na região Oeste do Paraná, é uma localidade que apresenta características singulares, seja de constituição, seja de contato com outros países, línguas e culturas. Considerando a presença de grupos étnicos distintos e o contato diário com argentinos e paraguaios, a região demonstra particularidades interessantes, que validam aspectos relevantes com relação à visão e aceite do outro.

A partir dessa convivência com a fronteira e com imigrantes que estão inseridos no contexto da cidade, busca-se, neste capítulo, analisar como o uso do operador argumentativo *já* demarca posicionamentos, crenças e atitudes linguísticas dos falantes em inquéritos produzidos pelo Projeto de Pesquisa “Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas em contato” (doravante Projeto CAL).

Diante do material selecionado, verificou-se, a princípio, que o processo de operação argumentativa é desviado, pois parte dos informantes não quer lançar uma conclusão sobre o outro, buscando, por vezes, a preservação da sua opinião. Assim, parte-se do seguinte questionamento: os informantes utilizam alguma manobra argumentativa para justificar suas crenças e atitudes ou mesmo para “camuflá-las” durante a realização do inquérito?

A análise está baseada em estudos da Semântica Argumentativa, que são responsáveis pelas discussões sobre como

se constitui a argumentação na língua e que tipo de orientação argumentativa pode ser realizada por meio do uso de um ou outro elemento linguístico. O foco deste capítulo é verificar como se comporta o operador argumentativo *já* em uma situação real de uso, levando em consideração a hipótese de que esse uso pode influenciar nas atitudes linguísticas dos informantes, bem como desencadear processos argumentativos nesse sentido.

Projeto CAL

Durante os anos de 2008 e 2009, a professora e pesquisadora Vanderci de Andrade Aguilera, juntamente com uma equipe de colaboradores de outras universidades estaduais do Paraná, desenvolveu o Projeto de Pesquisa “Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas em contato”. Esse Projeto teve como objetivo produzir um *corpus* sobre crenças e atitudes linguísticas em oito cidades paranaenses. Dessas cidades, seis estão localizadas na região de fronteira com a Argentina e/ou Paraguai (Santo Antônio do Sudoeste, Pranchita, Capanema, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Guaíra) e duas estão localizadas no interior do estado (Ponta Grossa e Irati), sendo parte da pesquisa por se tratar de regiões em que há colônias de falantes de outras línguas.

Em cada cidade, foram realizados 18 inquéritos, de acordo com as variáveis sexo, faixa etária e escolaridade, exceto em Foz do Iguaçu, onde se realizaram 36 inquéritos, devido ao número de habitantes da cidade.

Os inquéritos foram realizados a partir de um questionário dirigido, que continha questões relacionadas à língua do falante, às línguas faladas na cidade, à sua interação com o outro e à maneira como ele vê o outro. Buscou-se, com o questionário, apresentar tópicos de modo a estimular o informante a apresentar informações que indicam crenças e atitudes linguísticas.

O material coletado resultou em um *corpus* bastante extenso, cujos inquéritos foram gravados, transcritos e revisados pelos

participantes do Projeto CAL. O material gravado e transcrito foi então disponibilizado em forma de CD-ROM.

Destaca-se que os informantes inquiridos durante o desenvolvimento do Projeto CAL foram divididos da seguinte maneira: três faixas etárias (entre 18 e 30 anos, 31 e 45 anos, e 46 e 65 anos), três níveis de escolaridade (Ensino Fundamental incompleto, Ensino Médio e Ensino Superior) e ambos os sexos (masculino e feminino).

O levantamento dos dados foi realizado por meio de questionário dirigido, aplicado por membros do Projeto CAL, e o objetivo foi identificar o conhecimento do informante quanto às línguas presentes em cada uma das cidades, a fim de chegar às crenças e atitudes linguísticas que envolvem a relação dos informantes com falantes de outras línguas.

Para este capítulo, foram selecionados os inquéritos produzidos na cidade de Foz do Iguaçu. O objetivo foi avaliar como as crenças e atitudes linguísticas dos informantes aparecem no *corpus* em decorrência da utilização do operador argumentativo *já*. Trata-se de elemento que expressa, na fala desses informantes, porções informacionais em que prestígio ou preconceito são indicados de forma mais explícita.

Para a realização da análise, e depois de consulta bibliográfica, constatou-se que as áreas da Análise da Conversação e de Crenças e Atitudes podem servir de base para testagem da hipótese de que certos elementos linguísticos indicam o posicionamento do falante.

Nesse sentido, por se tratar especificamente do contexto de Foz do Iguaçu, os informantes expressam crenças e atitudes linguísticas mais voltadas à cultura de fronteira. Portanto, a base para o exercício de interpretação e avaliação dos dados é relativa a essa caracterização do espaço da fronteira.

Apesar de ter sido identificada relevância quanto à geração do informante em alguns casos, principalmente com relação às crenças acionadas, o uso do operador argumentativo *já* não demonstrou ser determinado por essas variáveis, pois esse uso está presente de maneiras semelhantes na fala de informantes pertencentes a

variáveis distintas. Por se tratar de informação que não é relevante para as análises empreendidas neste capítulo, portanto, as indicações das variáveis às quais cada informante pertence não são apresentadas nos enunciados exemplificativos.

Operadores argumentativos

Os estudos relacionados à argumentação buscam identificar como se comportam determinados elementos linguísticos como constituintes de cadeias argumentativas. Os operadores argumentativos são elementos que atuam no discurso como orientadores de determinada conclusão.

Ao tratar de estudos referentes à argumentação, é imprescindível que se parta de certas noções relativas ao termo, abordadas por Ducrot ao longo dos seus trabalhos na área dos estudos linguísticos. Sendo assim, uma primeira observação do autor, ainda nos seus primeiros textos e na qual se baseiam as reflexões sobre argumentação desenvolvidas posteriormente, refere-se ao fato de que os atos de enunciação apresentam uma função argumentativa marcada já na estrutura do enunciado:

o valor argumentativo de uma frase não é somente uma conseqüência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção (DUCROT, 1981, p. 178).

Assim, ao produzir um enunciado, há marcas de argumentação que o acompanham e que auxiliam na condução argumentativa proposta. Manobras argumentativas vão sendo construídas a partir da intenção que se tem com o ato enunciativo, e o preenchimento do enunciado toma forma com base nos objetivos do locutor.

Ducrot (1987), ao definir enunciação, destaca que se trata de uma espécie de atualização da frase, que representaria uma forma abstrata disponível da língua:

O que eu chamo “frase” é um objeto teórico, entendendo por isso, que ele não pertence, para o lingüista, ao domínio do observável, mas constitui uma invenção desta ciência particular que é a gramática. O que o lingüista pode tomar como observável é o enunciado, considerado como a manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase (DUCROT, 1987, p. 164).

Essa ocorrência do enunciado se dá em um momento único de enunciação, o qual não pode ser repetido, mesmo que se esteja presente no mesmo contexto, com os mesmos interlocutores e que se digam exatamente as mesmas palavras. A enunciação é, portanto, única; é o momento específico em que se realiza a produção concreta de um enunciado.

Em outras palavras, a frase é uma realização possível em cada língua, representa uma entidade abstrata e, quando atualizada, assume o papel de enunciado. Ao ser atualizada, acontece um evento de enunciação, que é uma situação jurídica em que o fato do aparecimento do enunciado significa uma obrigação para o interlocutor.

Com relação mais especificamente ao *já*, e tomando como ponto de partida a Gramática Tradicional, é classificado como um advérbio de tempo (ROCHA LIMA, 1985; CUNHA; CINTRA, 2001). Castilho (2014, p. 579) amplia essa concepção e declara que a marcação adverbial, no caso de *já*, representa “marcações sem especificação de tempo, valendo para qualquer uma de suas dimensões”.

O operador argumentativo *já* é constituinte de oposição de argumentos que apontam para a mesma conclusão. De acordo com Morais (2004),

[...] *já* marca a introdução de um segmento discursivo que se constitui em torno de um novo subtópico frásico. Trata-se, portanto, de uma função ao nível da estrutura temático-informacional. [...] representam as características que foram destacadas atrás: antes de

mais, a transição para uma nova etapa no desenvolvimento do discurso; é ainda de notar, por um lado, a proximidade conceptual entre o subtópico do segmento prefaciado por *já* e o subtópico do segmento anterior – apresentando-se ambos como subpartes de um tópico mais global – e, por outro lado, a relação de contraste entre aspectos destas duas unidades topicais (MORAIS, 2004, p. 11).

Diferentemente da classificação ofertada pela gramática, Martelotta (1996, s.p.) apresenta duas outras possibilidades semânticas: “o *já* além de expressar noção temporal, apresenta uma característica típica dos marcadores de contra-expectativa: ocorre em cláusulas que expressam situações contrastivas em relação às informações anteriores”. Além disso, ele pode exercer função comparativa, estabelecendo confronto entre informações. É o que adiciona Morais (2004), ao declarar que,

[...] como operador aspectual, *já* marca uma transição entre estados de coisas e funciona como um activador pressuposicional que tem a propriedade de focalizar aspectos da proposição expressa, deixando implícita (numa proposição facilmente recuperável) uma comparação com uma situação em que não se verificam esses aspectos – neste quadro, encontra-se associado a *já* um valor de contraste, possivelmente derivado do seu valor de focalização (MORAIS, 2004, p. 10).

Assim, o operador *já* pode ser utilizado com diversas funções, inclusive como marcador conversacional. No entanto, a função assumida pelo operador adotada para a realização da análise empreendida neste capítulo será a que coloca em oposição duas partes do enunciado, realizando uma comparação entre os termos.

Operador argumentativo *já* nos recortes selecionados

O *já* aparece em diversos enunciados do *corpus*, com estruturas diferentes. Considerando a sua estrutura argumentativa nas inserções de fala dos informantes, é possível identificar que há o acionamento

de vozes distintas na construção do argumento, mas que acabam, em geral, apontando para a mesma conclusão e demarcando uma orientação argumentativa comum. Trata-se de uma estrutura de comparação, em que são inseridos dados sobre determinado assunto e há uma preferência por um dos argumentos acionados.

Para verificar a estrutura de comparação ou de contraste do *já*, são elencados alguns dos enunciados que possibilitam a visualização dos enunciadore acionados durante a construção do argumento dos informantes.

Também é possível verificar que há informações, presentes na sequência do uso de *já*, que são subsidiárias e não necessariamente solicitadas pelo inquiridor durante a pergunta feita para o informante.

O uso de *já* parece estabelecer uma articulação de argumentos que demarcam uma espécie de digressão na informação apresentada depois de *já*, tendo em vista que, como no exemplo do enunciado 1, não é solicitado ao informante que realize comparações entre uma e outra língua.

Enunciado 1

INQ.- É... você poderia dar um exemplo de palavra ou expressão de como falam as pessoas que falam o espanhol argentino?

INF.- E os paraguaio... Seria "hermoso", no caso o argentino fala pra "muito lindo", né. E *já* os paraguaio "muy lindo", né.

Nesse enunciado, em que o inquiridor busca verificar se o informante conhece alguma expressão ou palavra em espanhol argentino, o informante acaba demonstrando uma palavra que conhece e traça um contraste entre o termo em espanhol argentino e paraguaio. Embora essa diferenciação não esteja marcada na pergunta do inquiridor, o informante demonstra considerá-la relevante para o contexto em que está inserido.

No enunciado 1, é possível verificar um enunciadore que representa uma voz de cunho geral, ao apresentar informações de conhecimento comum, pautadas na vivência do informante em

relação às duas línguas citadas. Nesse enunciado, o informante demonstra ter conhecimento de que há diferenças, explicitamente quanto à língua, e implicitamente quanto a outros traços que perfazem a constituição de cada país.

Nesse primeiro recorte, há uma diferenciação entre as formas argentina e paraguaia para o equivalente a “muito bonito”, que demonstra certa apreciação pela forma argentina. A utilização de “hermoso” parece remeter a uma língua falada de maneira mais culta do que o paraguaio, que usa “muy lindo”. Embora a pergunta não abordasse a diferença entre espanhol argentino e paraguaio, o informante emprega esses exemplos e, assim como na fala de muitos outros informantes, aparece a preferência pelo argentino.

De maneira um pouco mais explícita, no enunciado 2, o informante demonstra um posicionamento quanto à língua falada em um e outro país, de forma mais direta:

Enunciado 2

INQ.- Em relação a essas línguas que a gente tava falando, o espanhol argentino, o espanhol paraguaio, árabe, chinês, guarani e jopará, quem que o senhor acha que fala melhor?

INF.- Olha, eu, pra mim, quem fala melhor é o espanhol falado pelos argentinos, né, que tenho mais facilidade de entender algo que eles fala, né, e *já* o paraguaio falando espanhol ele fala muito rápido e a gente muitas vezes não entende tudo que eles fala, e o guarani não entendo nada.

A informação que consta da porção textual que sucede o *já* é subsidiária ao argumento inicial de que o espanhol argentino é o melhor por ser mais fácil de entender. *Já* é um operador que auxilia na constituição de uma argumentação que demarca crenças favoráveis ao argentino e contrárias ao paraguaio. No plano do pressuposto, é possível identificar a associação do “falar muito rápido” à constituição da língua/cultura paraguaia, à coexistência do guarani e do espanhol, resultando, inclusive, em uma nova língua, que mistura essas duas (o jopará). Ainda no plano do

implícito, é possível verificar que o informante recorre ao seu contato com os falantes de cada uma das línguas para classificá-las como melhor ou pior, acentuando que uma fala mais pausada possibilita maior entendimento. E, talvez, a afirmação de que o fato de o paraguaio falar mais rápido torna a comunicação mais difícil seja até uma maneira instituída culturalmente de demonstrar que o contato com o paraguaio não deva passar do necessário, sem relações de confiança e amizade.

Em relação aos enunciadores postos em cena, verifica-se que há um enunciador favorável ao argentino e outro contrário ao paraguaio, o que reafirma a conclusão do informante: o espanhol argentino é melhor do que o espanhol paraguaio. Dessa forma, o espanhol argentino ser fácil de entender e o espanhol paraguaio ser difícil e muito rápido são argumentos favoráveis ao espanhol argentino e desfavoráveis ao espanhol paraguaio.

Esses enunciadores acionados no momento da interação e os argumentos introduzidos servem de suporte para as crenças do informante com relação às nacionalidades postas em cena por ele.

O material analisado, que abarca recortes advindos de informantes diferentes, permite verificar que o mesmo tipo de construção textual e com o mesmo tipo de orientação argumentativa pode ser verificado na fala de mais de um informante. É o que ocorre no enunciado 3, com a diferença de que o argumento é favorável ao paraguaio e não ao argentino, o oposto do que foi verificado nos enunciados 1 e 2.

Enunciado 3

INQ.- Poderia dar um exemplo de como é que fala o espanhol argentino?

INF.- O argentino fala correndo, é mais difícil de entender, *já* o paraguaio fala mais compassado.

No enunciado 3, o operador *já* é utilizado novamente com a função de apresentar uma direção argumentativa presente na fala

do informante, que demarca a sua opinião de que o espanhol paraguaio é mais fácil de entender do que o argentino.

Embora na fala desse informante o posicionamento quanto a paraguaios e argentinos difira da maioria dos demais informantes, é possível associar essa visão à relação comercial estabelecida entre brasileiros de Foz do Iguaçu e comerciantes de Ciudad del Este, que veem, no público brasileiro, possíveis clientes e movimentadores da sua economia. Na direção inversa, para paraguaios com o interesse de tornar o brasileiro seu cliente, aproximar-se por meio da forma de falar pode ser considerada até mesmo uma estratégia de *marketing*.

Com relação ao enunciado como um todo, a utilização de *já* demarca a existência de dois enunciadores, um favorável ao espanhol paraguaio e outro contrário ao espanhol argentino, que se complementam na constituição da crença do informante. Isso leva à conclusão de que a língua espanhola falada pelo paraguaio é mais fácil de entender do que a falada pelo argentino. Essa utilização do operador demarca, na fala desse informante, a preferência pelo espanhol paraguaio, o que se destaca no *corpus* selecionado, tendo em vista que a maior parte dos informantes demonstra certo apreço à língua falada pelos argentinos e pouco interesse pelo espanhol paraguaio.

Desse posicionamento do informante quanto ao paraguaio e ao argentino, também se destaca a atribuição de características ao falante da língua propriamente, como modificador dessa língua. Há uma relação de contraste entre o indivíduo que fala correndo e o que fala mais compassadamente, em especial quando se trata de uma língua diferente da falada pelo seu interlocutor, como é o caso do informante, que tem como primeira língua o português.

O acionamento das crenças do informante com relação a argentinos e paraguaios, realizado por meio do operador *já*, permite verificar que o informante é mais receptivo com o paraguaio do que com o argentino, e isso é transposto na sua fala a partir de uma construção argumentativa que se diferencia dos demais informantes pela ordem do argumento, mas não pela utilização do operador.

Ressalta-se, portanto, que o operador *já*, mesmo tendo traços de adversatividade, contrapõe argumentos que validam a mesma conclusão dentro do enunciado.

O enunciado 4 também apresenta essa contraposição de argumentos, mas de forma diferente dos enunciados anteriores:

Enunciado 4

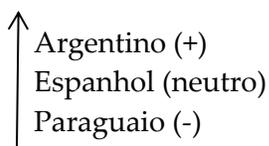
INQ.- O senhor poderia dar um exemplo de como que fala o espanhol argentino?

INF.- Não, o argentino é (inint.) o espanhol também.

INQ.- Um exemplo de uma saudação?

INF.- O argentino, pelo que eu me lembre, fala mais cantado, né, o espanhol fala morno e o paraguaio *já* tem um sotaque mais para o lado índio.

No enunciado 4, há uma espécie de gradação entre a língua falada pelo argentino, pelo espanhol e pelo paraguaio. Em representação semelhante à possível quanto à utilização de “até”, ter-se-ia o seguinte:



No topo da gradação, tem-se o argentino como o que fala melhor, o espanhol, classificado como morno, na condição de mediano, e o paraguaio como o que fala pior, aparecendo na parte inferior da escala. Embora essa não seja a questão direcionada especificamente a identificar qual língua o informante acha melhor ou pior, verifica-se que há uma tendência ao classificar as línguas de tal maneira. Essa classificação indica maior aceitação do espanhol argentino em relação ao espanhol paraguaio. Embora o operador *já* apareça para demarcar a existência dessa oposição, ressalta-se que o informante utiliza um argumento a mais para constituir sua conclusão. Ao inserir o espanhol como uma língua

falada de maneira “morna”, mesmo sendo classificado como um argumento que não apresenta o grau de preconceito constante dos argumentos movimentados pelos outros dois enunciadores, é possível identificar o peso desse argumento na conclusão para que aponta o enunciado.

Ao produzir o enunciado “O argentino, pelo que eu me lembre, fala mais cantado, né, o espanhol fala morno e o paraguaio *já* tem um sotaque mais para o lado índio”, o informante demonstra que conhece as línguas que está pondo em comparação e que identifica suas influências e a maneira como cada uma é utilizada, mesmo que esse não seja um conhecimento aprofundado. Há, no enunciador que se refere ao paraguaio, um grau maior de preconceito. Tal preconceito remete à perspectiva segundo a qual, no Brasil, em geral, ao se referir a um indivíduo paraguaio que fala o guarani ou mesmo o jopará, há uma atitude de rejeição. De maneira geral, falar uma língua indígena, no Paraguai, está relacionado a “enrolar e ser enrolado”, ou seja, à intenção do falante nativo paraguaio de querer “tirar vantagem” sobre os outros, sejam brasileiros ou estrangeiros de outros lugares do mundo.

Há, portanto, nesse enunciado, a constituição de um argumento contrário ao espanhol paraguaio, pautado em dois enunciadores preconceituosos (um que se opõe ao paraguaio e outro que simpatiza com o argentino). Além disso, há um enunciador que se mostra neutro, e que, mesmo parecendo não ser tão importante no enunciado, opera no sentido de uma conclusão negativa quanto ao paraguaio. Essa constituição dos enunciadores e dos argumentos acionados pelo informante demonstra a crença do informante de que, em termos de espanhol, o argentino se destaca positivamente com relação ao paraguaio.

O enunciado 5, assim como os anteriores, apresenta uma comparação quanto a paraguaios e argentinos, demonstrando a visão que o informante tem de ambos. No entanto, os enunciadores acionados para a comparação proposta tratam mais de aspectos físicos dos moradores de um e outro país, e não tanto da língua em si:

Enunciado 5

INQ.- Conhece alguma palavra, algum exemplo de como os argentinos falam?

INF.- Citar palavras assim, no momento eu não me recordo de nenhuma assim, foge da memória.

INQ.- Mas se você vê um argentino você já sabe?

INF.- Sim, até pela própria postura deles.

INQ.- Por quê?

INF.- É diferente, eu acho o argentino assim, mais, como é que eu vou dizer, os traços deles são diferentes, físicos também. O paraguaio é parecido com índio, a fisionomia dele é indígena, né, *já* o argentino, ele tem assim aquela fisionomia de europeu.

Nesse enunciado, como a conversa acaba se direcionando para a diferença física entre argentinos e paraguaios, o informante elenca características para um e outro, que os classifica como diferentes entre si, com características positivas quanto ao argentino.

Caracterizar o paraguaio como parecido com o índio e o argentino como europeu imprime certo grau de preconceito à declaração desse informante, embora se trate de constituições específicas de uma e outra nacionalidade. É perceptível a inserção de dois enunciadores diferentes que apontam para a preferência do informante pelo argentino. Declarar que o paraguaio é parecido com o índio imprime características negativas a esse povo, em comparação com o argentino, que é associado ao europeu e, portanto, caracterizado de maneira positiva.

Mesmo não declarando preferência por um ou outro, com a inserção de enunciadores que demarcam tais argumentos, o informante aponta para uma conclusão favorável ao argentino e desfavorável ao paraguaio, reflexo, portanto, de enunciadores preconceituosos postos em cena para a construção de tal argumento. De tal forma, essa constituição da argumentação realizada pelo informante está pautada na crença de que o argentino é superior ao paraguaio por se tratar de um povo que

carrega mais traços do colonizador do que do colonizado, ao contrário do que ocorre no Paraguai.

O enunciado 6 apresenta uma oposição de argumentos com relação a argentinos e paraguaios, pautada na utilização de *já* e “enquanto”:

Enunciado 6

INQ.- E dessas línguas que você já escutou aqui, árabe, chinês, guarani e até o jopará, você poderia me dar um exemplo de como fala o argentino?

INF.- O argentino... ah... você diz assim pra eu falar um pouco do sotaque deles?

INQ.- O sotaque, se você conhece alguma palavra...

INF.- Ah, sim... O argentino, por exemplo, o espanhol argentino, ele *já* é um pouco mais cantado né, uma pronúncia por exemplo: *Las personas, sou muy contiento, acá, locutor, los pueolos*, enquanto que no Paraguai é mais diferenciado, eles falam bem mais rápido: *las personas, en su casa*, né, então é bem mais corrido, e há uma mistura também, ao mesmo tempo que eles estão falando com você em espanhol eles misturam também o guarani, né.

Os enunciadores presentes nesse enunciado são voltados a inserir informações calcadas no senso comum para desqualificar o espanhol falado no Paraguai. Ao inverter o argumento reforçado por *já*, em “O argentino, por exemplo, o espanhol argentino, ele *já* é um pouco mais cantado, né [...]”, o informante aponta para a sua preferência quanto ao espanhol argentino, calcada na sua descrição de “mais cantado”, o que sinaliza maior facilidade no entendimento do que fala um argentino. Até então, a comparação não aparece explicitamente na fala do informante, que só vai acontecer a partir da inserção de “enquanto”, que surge para apresentar a caracterização do falante paraguaio como “diferenciado” e “mais rápido”.

Dois outros operadores reforçam a preferência do espanhol argentino em relação ao paraguaio, que inserem argumentos contrários ao paraguaio. Trata-se de “então” e “e [...] também”,

utilizados da seguinte maneira: “[...] *Las personas, en su casa, né, então é bem mais corrido, e há uma mistura também, ao mesmo tempo que eles estão falando com você em espanhol, eles misturam também o guarani, né*”. Nesse trecho, o “então” sumariza o dito anteriormente: o espanhol paraguaio é caracterizado como mais rápido; enquanto o “e [...] também” serve como introdutor de mais um argumento desfavorável ao espanhol paraguaio: além de falarem rápido o espanhol, eles misturam com o guarani, dificultando ainda mais o entendimento.

Identifica-se, nesse enunciado, uma manobra argumentativa criada pelo informante com base em alguns operadores para criar e confirmar o seu argumento, que indica a conclusão de que o espanhol argentino é melhor do que o espanhol paraguaio e ressalta suas crenças e preferências com relação às línguas com as quais está em contato na região de fronteira.

O próximo enunciado selecionado para a avaliação de como o *já* aparece no *corpus* apresenta a inserção desse operador em dois momentos distintos na resposta do informante.

Enunciado 7

INQ.- Comparando essas línguas que a gente estava falando agora: espanhol argentino, espanhol paraguaio, o guarani, o jopará que é a mistura, né, o árabe e o chinês, quem você acha que fala melhor?

INF.- Acho que o espanhol argentino.

INQ.- Por quê?

INF.- Ah, num sei, porque é a língua deles mesmo, né, e apesar que tem uma diferença do argentino portenho com o missioneiro. O portenho fala mais pausadamente e o missioneiro *já* é mais aqui da fronteira, né, fala mais rápido.

INQ.- Você então gosta mais do...?

INF.- Do missioneiro.

INQ.- O castelhano, o espanhol é mais do argentino, né.

INF.- Eu entendo mais, né, os outros *já* não...

No primeiro uso indicando argumentatividade do enunciado 7, tem-se o seguinte: “O portenho fala mais pausadamente e o

missioneiro *já* é mais aqui da fronteira, né, fala mais rápido”. A utilização do *já*, nesse trecho da resposta do informante, opõe dois tipos de espanhol falados pelos argentinos, o que não foi verificado nos enunciados anteriores, de outros informantes. Esse uso, que mobiliza argumentos diferenciados, ressalta a importância do uso desse operador na disposição dos enunciadores na produção do enunciado. Observa-se que a oposição produzida pelo informante se dá entre o argentino portenho e o missioneiro. Para esse informante, o argentino portenho, ou seja, o falado em Buenos Aires, é diferente do falado na região de fronteira.

A disposição desses enunciadores demonstra conhecimento do informante quanto à maneira falada em uma e outra região. Destaca-se, dessa forma, que esse conhecimento do informante é fundamental para o acionamento desses enunciadores e para a constituição do argumento contrário ao espanhol argentino portenho, falado na capital, e favorável ao espanhol argentino missioneiro, falado na região da fronteira.

Essa diferenciação dentro do mesmo país não foi vista nos outros enunciados analisados até então, representativos de contraste entre Paraguai e Argentina, assumindo-se postura favorável a uma das duas e contrário à outra. Ressalta-se, nesse sentido, o fato de o informante do enunciado 7 acionar argumentos que demonstrem sua preferência pelo espanhol falado na região de fronteira e não na região da capital do país, assumindo, inclusive, a preferência pelo espanhol falado de maneira mais rápida.

Ainda no mesmo enunciado, tem-se a oposição entre falantes de espanhol argentino e os outros. Ao declarar “Eu entendo mais [o espanhol argentino], né, os outros *já* não...”, o informante demonstra que, mesmo demarcando diferença entre o espanhol argentino falado em duas regiões, e traçando preferência por um deles, a língua falada pelos argentinos ainda é mais acessível a ele do que as outras. Acredita-se que estão incluídas nessa afirmação línguas como o espanhol paraguaio, o guarani, o árabe, o chinês e outras línguas mencionadas durante o inquérito, que são as línguas

com as quais provavelmente o informante está em contato mais diretamente.

A respeito desse segundo uso de *já* no enunciado, verifica-se que, mesmo identificando a diferença na fala de argentinos pertencentes à região de fronteira e dos situados na área portenha, a preferência do informante é pelo argentino. Isso ressalta o que se verifica na maior parte dos inquéritos, em que o informante em geral aprecia o espanhol argentino, por identificá-lo como o mais fácil de entender e falado de maneira mais compassada, com menos interferência de outras línguas.

O enunciado 8 aborda uma comparação possibilitada a partir do uso de *já* entre as línguas faladas pelo paraguaio e pelo árabe. Essa comparação se destaca entre as demais, que giravam basicamente em torno do espanhol falado por argentinos e paraguaios.

Enunciado 8

INQ.- E dessas línguas que a gente comentou, quem você acha que fala pior?

INF.- Sei lá, hem, eu acho que é no Paraguai, né. Não que eles falam pior, é que eles misturam muito, que nem eles misturaram o guarani com... e *já* o árabe não.

INQ.- Então é mais o jopará ou o espanhol paraguaio?

INF.- O jopará então, né, o pessoal mistura muito.

No enunciado 8, há uma comparação não recorrente no *corpus*. Trata-se da utilização de argumentos favoráveis ao árabe, pautados na caracterização negativa do falante paraguaio. Para construir a conclusão de que o árabe é melhor, o informante usa a oposição permitida pelo *já* e demarca sua contrariedade ao paraguaio. A demarcação da existência de mistura entre o espanhol e o guarani na fala dos paraguaios é responsável pela eleição do paraguaio como quem fala pior.

A comparação entre árabe e paraguaio, línguas que não têm quase nada em comum, acontece por se tratar de duas línguas que

estão em contato devido à região de fronteira e à presença de grupos étnicos distintos. Como, no *corpus*, a oposição entre paraguaio e argentino está bem demarcada, essa comparação entre árabe e paraguaio se afasta do verificado na fala de outros informantes. No entanto, essa é uma comparação válida, tendo em vista que o informante busca ressaltar a mistura existente na fala do paraguaio e inexistente entre os árabes. Novamente, tem-se o destaque do uso do operador *já* como demarcador de comparação e contraste.

O acionamento dos argumentos desse informante demonstra crenças negativas em relação ao paraguaio e positivas quanto ao árabe. Não misturar a sua língua com outras é tido, para esse informante, como uma característica de beleza da língua, enquanto a mistura aciona nele a crença de que a língua é feia.

A disposição dos enunciadores aponta, portanto, para uma preferência pelos falantes árabes, e a mistura existente na fala dos paraguaios é definitiva na rejeição realizada pelo informante.

O enunciado 9 é o último a ser analisado com relação ao uso de *já* e apresenta uma comparação entre o espanhol falado pelos argentinos e a língua portuguesa, utilizada pelos brasileiros.

Enunciado 9

INQ.- Qual é a mais bonita?

INF.- Eu acho que é o espanhol, ainda.

INQ.- Qual espanhol?

INF.- O argentino.

INQ.- Por quê?

INF.- Ah, num sei, porque num tem muito... como eu vou te explicar... não tem muita gíria na língua deles, *já* a nossa brasileira, portuguesa, tem muita gíria, né.

O *já* demarca preferência de uma língua em relação à outra, apresentando argumentos contrários que se unem na construção do argumento de que o espanhol argentino é o melhor. Como contraste entre duas línguas, há uma comparação que não é percebida na fala de muitos informantes.

Embora se espere que o informante defenda a sua própria língua e a defenda em situações como um inquérito que trate da existência e convivência de línguas distintas em determinada localidade, esse informante demonstra acreditar que a língua do outro é mais bonita do que a sua. Isso pode estar pautado na existência de uma relação por parte do indivíduo com falantes de língua portuguesa que a utilizem a partir de inserções que ele considera como feias.

Com a análise desses nove enunciados, em que se verificou o uso de *já* como um operador que é acionado na busca da comparação, seja entre países, falantes ou línguas, é possível identificar como esse operador atua na constituição da argumentação e como atua na transposição das crenças do informante em forma de atitude linguística diante das questões direcionadas a cada um durante a realização do inquérito. Vale ressaltar que o acionamento de enunciadores que validam tais crenças é importante para a transposição de como o operador argumentativo é utilizado em determinada situação comunicativa.

Nesses enunciados, foi possível identificar crenças, preferências e preconceitos velados, o que, de certa forma, demonstra uma necessidade do informante de preservar sua face, não apresentando abertamente suas opiniões quanto ao que lhe foi questionado, embora essas opiniões tenham aparecido implicitamente, ao longo das entrelinhas do seu discurso.

Quadro 01 – Crenças e movimentos argumentativos identificados nos enunciados em que os informantes utilizam o operador *já*

Enunciado	Crenças e Atitudes	Preservação da face
Enunciado 1	Preferência pela forma como fala o argentino. Crença de que o argentino é mais polido em relação ao uso da língua.	O uso dos exemplos mostra a preferência do informante, mas de maneira implícita, preservando sua face.
Enunciado 2	Por ser mais fácil de entender, o informante acredita que o espanhol falado pelo argentino seja melhor. Não aceitação das outras línguas, por serem difíceis.	A justificativa da escolha pelo espanhol argentino a partir de uma caracterização das outras línguas demonstra uma preocupação em não parecer preconceituoso, se devendo a escolha ao fato de dadas línguas serem realmente difíceis de entender.
Enunciado 3	O informante se posiciona de maneira favorável à fala do paraguaio e contrário à do argentino.	A quebra de expectativa demonstra uma aproximação do informante com relação ao paraguaio e distanciamento em relação ao argentino, demarcando a busca pela confirmação de seu argumento.
Enunciado 4	A caracterização ocorre de forma a apresentar o argentino como o que fala melhor e o paraguaio como o que fala pior. Isso demarca a crença do informante quanto a esses falantes.	Caracterizar uma língua como mais cantada e a outra como mais próxima do índio demonstra uma busca de não expor enfaticamente a preferência pelo espanhol argentino, com base na própria maneira como cada um fala.

Enunciado 5	Por se tratar de um contexto de fronteira, o informante generaliza a visão de um e outro, demonstrando sua crença quanto aos moradores dos países vizinhos.	
Enunciado 6	A mistura, muitas vezes presente na fala do paraguaio, leva à crença de que sua língua é mais difícil, o que desperta rejeição quanto a essa forma de falar.	O informante busca justificar a sua opinião a partir da explicação de que a língua misturada se torna mais difícil de compreender. A comparação não foi solicitada pelo inquiridor, então, essa inserção se torna uma forma de justificar o que está sendo apresentado pelo informante.
Enunciado 7	O informante demonstra se posicionar negativamente quanto ao falante da capital em comparação com o falante da fronteira. Destaca-se o fato de a comparação se dar entre formas argentinas de falar, e não entre argentino e paraguaio.	Posicionamento claro quanto a quem considera falar melhor.
Enunciado 8	O enunciado produzido pelo informante demonstra que ele considera o árabe melhor, por se tratar de uma língua sem mistura; portanto, sua crença é positiva quanto ao árabe e negativa em relação ao falante de jopará.	Essa distinção mais pontual na justificativa da escolha pode demonstrar maior preocupação com a preservação da face do que um informante que compara o paraguaio ao argentino ou ao falante de português, por exemplo.

Enunciado 9	A crença do informante está baseada na premissa de que o uso de gírias torna a língua menos prestigiada. Portanto, ele acredita que uma língua que não apresente essa característica seja melhor, mais bonita.	Não há preocupação do informante quanto à caracterização negativa que apresenta sobre a sua própria língua.
-------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerações finais

Conforme os dados apresentados e as análises realizadas, verificou-se que o operador *já* é responsável por imprimir, na função que desempenha nos enunciados selecionados, uma característica de comparação quanto à fala do informante. Para isso, os informantes se valeram de enunciadores que apresentam visões distintas sobre dois ou mais fatos, apresentando-se como contrários a um e favoráveis a outro, na busca de uma conclusão única e positiva em relação a apenas um dos lados comparados. O operador se mostrou responsável, nessas situações, por indicar contraste, orientando para determinada conclusão. Os enunciados em que foi utilizado o *já* trouxeram explicitamente preferências e visões dos informantes quanto a línguas, culturas e falantes com os quais convivem na região de Foz do Iguaçu, e implicitamente as crenças que são acionadas para que se verifiquem tais preferências.

A discussão referente à forma como informantes inserem suas crenças e produzem atitudes linguísticas nas suas respostas a questionário direcionado ao mapeamento dessas questões já foi realizado por diversos pesquisadores que participaram do desenvolvimento e análise do material coletado por meio do Projeto CAL.

A partir do objetivo de identificar elementos linguísticos demarcadores de argumentação para posterior análise de quais movimentos eles operam diante da inserção de argumentos favoráveis ou contrários a determinado falante ou língua, e considerando a hipótese de que o uso desse operador argumentativo na fala dos informantes indicaria manobras argumentativas com o objetivo de atenuar suas crenças ou explicitá-las, selecionaram-se os enunciados apresentados na análise. A partir da realização dessa análise, foi possível confirmar a hipótese, tendo em vista que o desvendamento das crenças e atitudes introduzidas pelo operador *já* apontaram para a existência de preconceito dos informantes com relação a determinada língua ou falante.

A comparação entre respostas que utilizaram o mesmo operador demonstrou que os encadeamentos argumentativos e as crenças acionadas seguem o mesmo padrão, a partir do acionamento do operador argumentativo *já*.

Assim, a partir da proposta inicial de discutir teoricamente a questão das crenças e atitudes linguísticas, relacionando-a ao uso do operador argumentativo *já*, para posterior análise, foi possível identificar como essas áreas podem se complementar e apresentar resultados que demarcam a existência de elementos que são acionados em uma construção comum e com significado similar para informantes distintos.

Referências

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUCROT, Oswald. As escalas argumentativas. In: DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Gramaticalização em operadores argumentativos. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: http://www.discursogramatica.letras.ufrj.br/download/publicacao_livro_gramaticalizacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2015.

MORAIS, Maria da Felicidade Araújo. Elementos para uma descrição semântico-pragmática do marcador discursivo “já agora”. In: SILVA, Augusto Santos; TORRES, Amadeu;

GONÇALVES, Miguel (Orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*, vol. II. Coimbra: Almedina, 2004. Disponível em: www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/mfam/2003_mfmorais.pdf. Acesso em: 1º jul. 2014.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

SANTANA, Vanessa Raini de. *Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Foz do Iguaçu*. 2012. 284 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SANTANA, Vanessa Raini de. *Operadores argumentativos: demarcadores de crenças e atitudes em Foz do Iguaçu*. 2016. 123 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Par.

**SEGUNDA PARTE –
ARGUMENTAÇÃO:
ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES**

5

Pressuposto: uma categoria do implícito a ser ensinada

Aparecida Feola Sella

Introdução

É bem provável que o ato de produzir texto seja apreendido como um estágio posterior ao da leitura. E ainda assim, tanto um quanto este outro estágio é complexo e deveria ser assim visto no âmbito da escola. E ainda assim, em uma perspectiva em que progressivamente deveriam ser ensinados, uma vez que o texto escrito envolve a reescrita, o que exige o entendimento de que envolve mais leituras.

Caso a opção docente seja pela formação de alunos ativos, que consigam ler nas entrelinhas e criar suas próprias entrelinhas e mesmo consigam criar suas próprias entrelinhas, a reescrita deveria ser ensinada como um processo criativo e não como um exercício repetitivo e enfadonho, do qual seres normais deveriam fugir. Na verdade, os seres normais deveriam buscar a reescrita como uma espécie de solução para evitar o emaranhado das atitudes responsivas inesperadas ou indesejadas.

Gostaríamos de ressaltar que a produção textual na Educação Básica acomoda um histórico de ações bem-sucedidas, e isso pode ser dito com relação à compreensão de que os alunos adquirem de forma sistemática e de forma organizada uma visão do que seria a modalidade escrita. A escola é o palco deste encontro. Talvez a escola não consiga o

ideal, mas se trata de tentativas decorrentes de uma determinada política de ensino, que, com certeza, não é a ideal.

E mesmo com entraves dessa ou dessas determinadas políticas de ensino, acreditamos que boa parte dos alunos consiga compreender que a dinâmica da modalidade escrita envolve processos de leitura no mínimo diferentes do que ocorre com a modalidade oral (ou melhor, oral-dialogada). A escola permite isso. Com certeza.

Neste capítulo, apresenta-se proposta de trabalhar a análise linguística com foco na argumentação como um ingrediente que integra textos escritos (assim como orais-dialogados, audiovisuais etc.), e esses textos formam uma mediação entre sujeitos (produtor do texto e leitor): tanto um quanto o outro constituem-se historicamente por meio de relações discursivas, nessa ponte que os textos concretizam.

Acredita-se que a premente necessidade de uso de um texto é o que promove a apropriação dos recursos utilizados, tanto linguísticos, quanto pragmáticos, quanto retóricos, quanto imagéticos, quanto audiovisuais, quanto de língua de sinais etc. Mas como lidar com essa necessidade quando ela não existe de fato na vida do ser humano? A escola tenta lidar com isso. É como se fosse um laboratório. Mas, para alguns textos, fica distante externar como seria a circulação social, por exemplo. Sem a necessidade real de uso, como ensinar uma carta ao prefeito?

Uma inquietação

A questão que paira nos questionamentos mais profundos de um pesquisador que se preocupa com o ensino da produção escrita sempre esbarra na leitura. Por exemplo, alguns questionamentos podem nascer de observações históricas de Saviani (1992, p. 29), para quem, já há algum tempo, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, o que “significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Quando se pensa em trabalho, é possível pensar na interação complexa que este vocábulo evoca. Não se trata somente de pensar na relação que se estabelece com o fazer. Trata-se de pensar da complexidade que a palavra “trabalho” evoca em período tão complexo como este, em pleno ano de 2022, em que, devido a uma estabilização da pandemia de Covid-19, uns dizem tratar-se de transição, em que se está tentando sair do remoto síncrono e passar para o ensino presencial.

Uma proposta de ensino da leitura, portanto, precisa ser sistematizada, e considerar a tal situação de transição. O texto deve ser visto como uma unidade linguística que pode mediar produtor e possíveis leitores. O exercício da leitura deve emergir de uma visão pedagógica sobre a escrita, e ainda sobre o perfil do leitor brasileiro, ou melhor, da cultura brasileira, no que diz respeito ao processo da leitura e da escritura. E, então, como lidar com a necessidade da leitura nesse contexto de 2022? E não queremos apenas considerar a necessidade como uma obrigação, cujo bônus ou ônus possam estar na nota que permita a aprovação (tirar nota na prova, no trabalho de casa etc.).

O enfoque, aqui neste capítulo, está em discutir possibilidades de ensinar os fios argumentativos que residem em alguns gêneros textuais, na tentativa de considerar o perfil de alunos da Educação Básica, neste ano de 2022. E que seja para facilitar o acesso a atividades de lidar com a argumentação em textos. Para tanto, elegemos o fenômeno da **pressuposição**, considerando-a um fenômeno inscrito na língua, tal como propõe Ducrot (1987, 1989).

A argumentação é importante: está na constituição da língua

A Semântica Argumentativa e a Retórica sustentam a análise linguística para a produção de textos argumentativos, e a própria Linguística Textual permitiu essa abordagem aplicada ao ensino ao longo dos anos, aqui no Brasil. Guimarães (1987) e Koch (1987), por exemplo, reorganizam os pressupostos de Ducrot (1987, 1989) para a dimensão do estudo do texto. Esses autores, cada um a seu turno,

seguem as orientações ducrotianas quando se trata de discutir que a argumentação está inscrita na língua. E isso engloba vários elementos linguísticos, quer no patamar lexical, quer no patamar da conexão e dependência sintática e semântica, quer nos níveis do dito e implícito. Nesse prisma, marcas linguísticas orientam para uma conclusão, em um lugar argumentativo devido.

Os autores possibilitam, portanto, uma reflexão sobre a aplicação da noção de argumentação ao ensino. Resultados interessantes surgem quando a proposta é utilizar as conjunções coordenativas como recurso para expandir ideias/argumentos, bem como observar este fenômeno vinculado a determinados juízos de valor, estabelecidos em itens lexicais. A questão seria utilizar essa reflexão para o ensino da escrita aos estudantes da Educação Básica.

Questões metodológicas a serem adotadas para o trabalho com a argumentação sugerem repostas a anseios presentes na dinamicidade do contexto escolar. E uma delas diz respeito às reais condições que a escola oferece para lidar com a necessidade de leitura ou produção textual. Sem essa necessidade, resultados eficazes ficam muito distantes, uma vez que mesmo as melhores simulações vão render sempre o mesmo perfil de leitor: o professor, agente em sala de aula. Então, como pensar no processo de escrita do aluno mediante práticas de leitura e de análise linguística deslocadas de uma real necessidade de interação?

Marcuschi (1997, p. 120) defende que “a escrita, em sua faceta institucional, se adquire em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável”. O autor afirma que a escrita é uma engenharia humana da modernidade. Logo, é um fato histórico e não um bem natural. Mas acreditamos que a escola regule alguns traços do fenômeno da escrita, mas não consegue instituir a tal atitude responsiva que Bakhtin (2010) tanto explica e justifica.

Se considerado o discurso como prática social, como lidar com textos que pouco se inserem em práticas sociais que exigem uma compreensão desse processo? A produção textual exige um sujeito com discernimento para escolhas lexicais e conexões satisfatórias

para seu intento, que deve surgir de uma real necessidade de escrita. A produção textual tem êxito no âmbito da escola se, de fato, a língua for ensinada como mecanismo de interação social e seu uso como ferramenta para que a interação ocorra (são pistas que há muito tempo estão em Bakhtin (2010)). Para Koch (2011), o texto serviria de mediação para as relações sociais, o que significa pensar em sujeitos que usam a língua para lidarem com os devidos contornos interacionais, com propósitos comunicativos devidos.

A Semântica Argumentativa proporciona a oportunidade de ensinar o funcionamento dos mecanismos linguísticos no processo de argumentação em textos. Ao falar dos processos argumentativos, a produção escrita transcende o espaço de uma atividade de mera aproximação com essa modalidade, uma vez que passa a ser a demonstração de uma ação, de um fazer, com efeitos colaterais, inclusive. Por isso, a necessidade de escrita vai envolver a vontade de lidar com o trabalho com o (re)fazer da/na escrita.

Os questionamentos acima mencionados levam à questão: Os alunos entendem estratégias de argumentação sem entender a necessidade premente dessa argumentação? Escrever requer uma dada condição de predisposição para esse trabalho de escrita e mesmo de leitura e releitura; portanto, de reescrita. Portanto, a escola deveria ter como pauta ensinar a argumentação e como o domínio da norma padrão de escrita ou da língua falada culta podem ser pré-requisitos de inserção social e profissional, por exemplo. Para Marcuschi (1987, p. 120), a escrita tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”.

Práticas de escrita exigem recursos necessários; entre eles, estão as estruturas que tecem um texto, e isso não pode significar apenas a consideração da tipologia textual, com regras macro e microtextuais sobre o começo, meio e fim de um texto. Por isso, aqui, vamos nos ater às relações mais internas no nível do enunciado que tece o texto. Seria o caso de considerar que cada frase interligada em determinado texto encerrasse um enunciado (portanto, um ato de fala).

Pressuposição: uma pista de leitura e de escrita

Para Ducrot, tudo que é dito pode ser aceito ou contradito. Anunciar “uma opinião ou um desejo é expô-los, ao mesmo tempo, às eventuais objeções dos interlocutores” (Ducrot, 1987, p. 52). No interior do texto, explica Koch (1984), há uma espécie de jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica ou social. No texto, há espaços inclusive para o implícito.

Pensemos na expressão que recorrentemente tem sido utilizada pelos dirigentes de países, como se fosse uma forma de equilíbrio, em uma corda bamba, chamada mundo, vida humana etc. Trata-se da expressão “sanção econômica”. São palavras mágicas? Uns acham que está circunscrita na diplomacia, mesmo que seja diplomacia discutir questões humanitárias em guerras. Sendo assim, a expressão “sanção econômica” traz implícitos bastantes caros ao mundo globalizado. Em termos teóricos, pode-se dizer que é universal, geral e gradual, para aplicar a proposta de *topos* argumentativo de Ducrot (1989).

Ou seja, a expressão “sanção econômica” tem como pressuposto básico que “antes havia relações bilaterais ou unilaterais”. Este seria o plano do pressuposto. Em termos de dito, ou seja, na linha do que fica explícito, a referida expressão tem como significado algo como a retirada das relações comerciais e financeiras, como medida de política externa e de segurança, e, por isso, podem referir-se a um país inteiro, como o embargo de longa data, por exemplo.

As condições de produção que envolvem o uso da expressão “sanção econômica” vão tomando proporções diferenciadas a depender das diversas relações econômicas e diplomáticas neste mundo globalizado. Sendo assim, é de esperar que o pressuposto possa ser medido em fluxos discursivos, dados de tempos em tempos, a depender das relações diplomáticas desse nosso mundo humano globalizado.

Usamos a expressão “sanção econômica” porque tem sido mais recorrente neste começo de 2022. Aliás, ela sempre é recorrente. A

dimensão do seu sentido no plano do dito entra em gradação a partir dos personagens acionados no plano do pressuposto.

Sendo assim, seria de esperar que a maioria das expressões carregassem pressupostos que precisam ser ensinados aos alunos. Pressupostos impregnados historicamente nas expressões ou atualizados no interior do texto. Em um determinado texto escrito, as expressões acomodam, em tese, mais outros sentidos, a depender dos personagens (países) envolvidos, a depender do suporte, do gênero, do articulista, por exemplo.

A expressão “sanção econômica”, quando usada de fato, deve gerar consequências sérias, se for o caso de documento oficial, um documento de governo ou de Estado. Se for uma notícia, é preciso avaliar quais esforços foram empreendidos para que os argumentos possam ser aceitos. E assim vai. Não se trata de um exercício fácil e nem ao menos efetivo.

Todos queremos garantir o bom prosseguimento do discurso. Como a interação ocorre em via de mão dupla, a interlocução, no texto escrito, não se instaura mediante objetivos que possam ser decodificados *in loco* com o produtor do texto. Por isso, a clareza é sempre esperada. E os pressupostos precisam garantir o mínimo de equívocos a ambiguidades.

Pensem em outra expressão. Consideremos o texto abaixo.

Manuel Bandeira

POEMA SÓ PARA JAIME OVALLE

Quando hoje acordei, ainda fazia escuro
(Embora a manhã já estivesse avançada).

Chovia.

Chovia uma triste chuva de resignação

Como contraste e consolo ao calor tempestuoso da noite.

Então me levantei,

Bebi o café que eu mesmo preparei,

Depois me deitei novamente, acendi um cigarro e fiquei pensando...

- Humildemente pensando na vida e nas mulheres que amei.

(BANDEIRA, 1953, s.p.).

O operador argumentativo **Então** estabelece um corte no poema: são duas instâncias – antes do operador argumentativo, os verbos e adjetivos, por exemplo, traçam metáforas (ou personificações) que trazem uma relação sinestésica que lembra o som das cigarras e o cheiro dos jasmims. Depois do **Então**, tudo se torna mais dinâmico, pouco metafórico. E talvez um tanto machista.

Mas o que interessa aqui é o verso “- Humildemente pensando na vida e nas mulheres que amei.” Em termos de pressuposto, é possível dizer que há um contraponto entre vida x mulheres que amei. Mas consideremos “mulheres que amei” sem levar em consideração o contraponto. Pode ser que sejam antigas companheiras, a mãe, a tia etc. O pressuposto incidiria nas mulheres que não foram amadas. E provavelmente elas devam estar circunscritas na “vida”; portanto, do outro lado do contraponto.

O que deveria ser considerado aqui diz mais respeito ao gênero e ainda sobre dados históricos que envolvem o poema. Assim, seria possível avançar mais com relação à delimitação do pressuposto. E, talvez, conseguir certa relativização com relação ao tom machista que o verso possa evocar, tanto no dito quanto no implícito. Ou seja, seria possível entender essa relação do “eu lírico” com a poesia que emana de seu poema.

Com relação ao texto escrito, portanto, independentemente do gênero, é preciso considerar o caráter fluido da linguagem humana e uma ausência de monitoração *in loco*, o que deixa lacunas prováveis para o processo de interpretação. Por isso, é visível e necessário o esforço para lidar com a leitura de qualquer texto. Para qualquer ser humano. Pensemos, então, no implícito em um texto escrito. Como ensinar aos alunos o reconhecimento não só deste nível de constituição da língua, mas também da carga informacional deste nível, que sustenta o explícito.

Devemos considerar que um texto é composto por enunciados, e, portanto, por pontos de vista que se espraiam e se mesclam para a produção de sentidos, esperados ou não pelo produtor do texto. Quando um enunciado é inserido em um texto, cria-se o registro de uma fração da enunciação. Afinal, como adverte Ducrot, não se

trata da manifestação de uma simples codificação; trata-se de, por meio de símbolos, criar determinada manifestação de um pensamento, escondido em si mesmo, e, portanto, atualizado na enunciação/enunciado (Ducrot, 1987).

A língua é o estabelecimento das regras de um jogo, decorrente dos objetivos dos falantes. Alguns atos de fala (ou enunciados) levam a um processo de codificação e no fim do qual a pressuposição, informação apresentada à margem do discurso (vista por Ducrot como um ato ilocutório), nem sempre é fácil de ser percebida.

O pressuposto cria uma certa manobra em que o leitor deveria simplesmente aceitar o ponto de vista. Ducrot (1987) explica que, por exemplo, em *Pedro parou de fumar*, há, na instância do dito, uma afirmação do tipo *Ele não fuma mais*, e, na instância do pressuposto, *Ele fumava antigamente*. O enunciado pode suscitar interpretações como *Parar de fumar é prova de força de vontade*, subentendido que pode servir de pressuposto para *Você precisa ter força de vontade e parar de fumar*.

O termo “parar”, então, pode indicar um direcionamento que está colado no dado lexical. É possível dizer que há informações que precisam ser reconhecidas como tal. O termo “parar”, portanto, insere-se no conjunto de movimentos em que o plano semântico do discurso, composto por elementos do conhecimento geral e, especialmente, de elementos do modelo situacional, demarca a constituição de manobras discursivas (para recorrer, aqui, a Dijk).

Um vocábulo instaurado em um texto pode estar mais limitado ao enredo dado pelo produtor do texto e o pressuposto pode ser desvendado na sequência textual. E um texto escrito, os pressupostos ficam mais lacrados e pouco oscilam, uma vez que os encadeamentos, no texto, se bem conduzidos, não deveriam deixar muitas lacunas, pelo menos para os pressupostos.

As chances de variar a interpretação deveriam ser reduzidas. Considere-se o texto *Piscina*, crônica de Fernando Sabino.

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda acena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa (SABINO, 1976, s.p.).

Consideremos o enunciado **Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.** Em termos de pressuposição, vamos considerar primeiramente “Pena que”. Trata-se de um modalizador que expressa o ponto de vista do produtor do texto. Mais do que isso, sobreleva a porção textual “**a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem**” para o nível do pressuposto,

uma vez que apresenta esta porção como uma espécie de pressuposto para sua lamentação **“Pena que”**. Por outro lado, **seus barracos grotescos se alastrando**, além de indicar no plano do dito o nível de preconceito com que as moradias da favela são concebidas, traz o pressuposto de que há ou deveria somente haver no morro **“belas residências”**.

Tomamos, aqui, a base que está em Ducrot (1987). Em *Pedro parou de fumar*, percebe-se que Pedro fumava anteriormente. Se fosse *Até Pedro parou de fumar*, haveria uma escala argumentativa que poderia direcionar o interlocutor para o subentendido que, no primeiro exemplo, é reconhecido como um dado a ser recuperado somente pelo processo interpretativo estabelecido pelo interlocutor. Se um *Até* já direciona uma avaliação, apenas circunscrita em *Pedro parou de fumar*, pode-se considerar a existência de porções textuais que monitoram o subentendido no interior de um texto.

O trecho **De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos** contém pressupostos que devem ser recuperados pelo professor, se for lidar com processo de leitura e escrita, por exemplo. Primeiramente, é preciso considerar que o produtor do texto cria um narrador que observa a cena narrada. Dessa forma, modaliza sua fala com a porção textual **De súbito pareceu à dona de casa que**, a qual serve não só para modalização do processo da narração, mas também para demonstrar, no plano do dito, que está submersa a informação de que a sensação de tensão não deveria fazer parte da realidade de uma dona de uma esplêndida residência. Além disso, esse trecho modalizador encaixa a porção textual **que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos** na perspectiva de um pressuposto lançado como sendo da personagem, em que paira algo como **“poderia ser uma mulher”** (esse pressuposto fica enfraquecido no posto marcado especialmente em **estranha criatura se esgueirava**).

Os exemplos apresentados até agora demonstram que os sentidos microtextuais são entrecruzados, mesmo aqueles estabelecidos no nível do pressuposto. Então, seria o caso de explicar

aos alunos que as porções textuais assumem funções que acenam para o desvendamento de prováveis subentendidos gerados, de forma não pretendida, pelo modo como foi elaborado o enunciado. Ou mesmo para o desvendamento de prováveis inferências.

Expliquemos melhor. Consideremos o texto Nasa divulga imagens do pouso do robô Perseverance em Marte.

É o primeiro vídeo do pouso de um robô no planeta vermelho. As imagens em alta resolução gravadas por cinco câmeras são as mais nítidas já registradas em Marte.

NASA divulga primeiro vídeo do pouso de um robô no planeta Marte

A Nasa, a Agência Espacial Americana, divulgou, nesta segunda-feira (22), imagens que vão ser vistas e revistas como um momento para a história da humanidade: é o primeiro vídeo do pouso de um robô no planeta Marte.

As imagens em alta resolução gravadas por cinco câmeras são as mais nítidas já registradas em Marte. São os minutos mais críticos da aproximação do robô Perseverance, que significa "perseverança" em português. O pouso foi na quinta-feira passada (18).

Depois de entrar na atmosfera de Marte a uma velocidade de 20 mil km/h, a nave que leva o robô desacelera e está "apenas" a 1,6 mil km/h - quase duas vezes a velocidade do som - quando o paraquedas é acionado para reduzir o impacto com o solo. Logo depois, um escudo que protegia o robô é descartado.

O sistema de navegação guiado por câmeras escolhe cuidadosamente o melhor lugar para o pouso. O objetivo era pousar na cratera Jezero, que já foi um lago há mais de 3 bilhões de anos. Se um dia houve vida em Marte, os cientistas acreditam que foi nesse antigo lago.

Do Perseverance, é possível ver os últimos momentos em que a nave e o robô estão ligados por cabos de alta resistência. De repente, uma nuvem de poeira toma conta da imagem. Na câmera apontada para baixo, vemos o solo marciano cada vez mais próximo. Até que o robô finalmente pousa com segurança.

Dois microfones instalados no Perseverance gravaram os primeiros sons de Marte. É apenas o barulho do vento e do motor,

mas esses sons viajaram quase 55 milhões de quilômetros para chegar até nós.

O Perseverance parece um carrinho meio desajeitado, mas é o laboratório mais avançado já enviado a Marte. Durante dois anos, ele vai vasculhar a cratera Jezero. E uma experiência pode preparar o terreno para uma futura viagem tripulada ao planeta. O módulo está equipado para produzir oxigênio usando o gás carbônico de Marte.

Um dos responsáveis pela missão, Justin Maki, disse que nem os engenheiros da Nasa esperavam que as imagens tivessem uma qualidade tão boa: "Foi um ano tão difícil para todos, que espero que essas imagens alegrem o dia" (G1, 2021, s.p.).

Consideremos, ainda, o enunciado **NASA divulga primeiro vídeo do pouso de um robô no planeta Marte**. Há mais de um pressuposto, se considerarmos, primeiramente, que **NASA** leva ao entendimento de que há outras agências de pesquisa de desenvolvimento de tecnologias e programas de exploração espacial. Por outro lado, o termo **primeiro** traz a informação de que não havia esse empreendimento até então. Um subentendido possível seria **a NASA conquistou a Lua a agora conquistou Marte**. Uma inferência poderia estar relacionada **ao poder sobre os demais países do planeta Terra**.

Nesse mesmo texto, é possível demonstrar como o termo Perseverance contém pressupostos, a princípio, estabelecidos para o público comum, em etapas desejadas pela NASA, com relação ao acesso do conhecimento, e o quanto de conhecimento, o que se pode medir no processo de referência (de retomadas) do próprio texto. Seria possível verificar como o processo de retomada pode ocorrer a partir de um pressuposto não julgado compartilhado. As anáforas definicionais e mesmo de caráter hipônimo e hiperônimo podem ser fontes de explicitações de pressupostos, nesse vai e vem do texto.

Sendo assim, observemos o quadro abaixo.

Consideremos a expressão **robô Perseverance**. E ainda consideremos que não haja imagem para visualizarmos o robô.

Observem como a progressão textual, além de trazer mais detalhes, no plano do dito, estabelece mais pressupostos.

Quadro 1 – Plano do dito e plano do Pressuposto – robô Perseverance

Expressão/dito	Pressuposto
um escudo	Precisa de proteção?
sistema de navegação	O comando é humano?
câmeras	Não interpreta?
Dois microfones	Não processa os sons? Repassa?
barulho do vento e do motor	Não deveria fazer barulho?
(parece) um carrinho meio desajeitado	Deveria ter a forma de um humano ou de um carrinhoajeitado?
laboratório mais avançado já enviado a Marte	Laboratório é robô?
O módulo	Este robô é parte do quê?
as imagens (tiradas pelo Perseverance)	Tira imagens? Não interpreta?

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro pode servir de exemplo para demonstrar como pressupostos vão sendo desvendados nos processos de retomada; porém, ao mesmo tempo, podem lançar questionamentos que se estabelecem no plano do dito, do próprio pressuposto, do subentendido ou de prováveis inferências.

Contudo, ressaltamos que os casos aqui arrolados representam um dos caminhos possíveis de monitoramento de pressupostos. É fato de língua a fluidez dos sentidos, e esse esclarecimento deveria servir para orientar o aluno/leitor no processo de desvendamento do complexo mundo do sentido dos textos, e, em uma segunda etapa, na construção de seu próprio texto (do aluno).

O atalho para o pressuposto surge a partir de enunciados estabelecidos no movimento intertextual. No contorno do próprio texto, revelam-se intenções, posicionamentos, que podem ser claros e não tão claros. Assim, o produtor do texto pode estabelecer um

patamar do ponderado, daquele que não sabe muito ou finge que não sabe muito, ou mesmo o contrário.

O produtor do texto pode estabelecer sua posição de forma a orientar interpretações. Consideremos o recorte **Um dos responsáveis pela missão, Justin Maki, disse que nem os engenheiros da Nasa esperavam que as imagens tivessem uma qualidade tão boa: "Foi um ano tão difícil para todos, que espero que essas imagens alegrem o dia"**. O elemento linguístico **tão...que** enfatiza a afirmação dessa possível interpretação e introduz uma escala argumentativa que se torna contundente diante da porção textual **espero que essas imagens alegrem o dia**. Aqui, há modalização (**espero que** – de um dos responsáveis pela missão, Justin Maki) e o pressuposto de um dia não tão alegre.

Tem-se, na parte negritada, a exposição de um movimento de subentendido ou de inferência que creditaria o sentido de que a **NASA** cria esperança de dias melhores. Um olhar pouco questionador poderia concordar. Mas seria o olhar de quem somente julga o ser humano como um ser ideal, que não devasta, que não depreda etc.

Uma maior visibilidade para o monitoramento do pressuposto poderia surgir de outros tantos detalhes exteriores ao texto, que o movimento intertextual poderia suscitar. Essas breves reflexões sobre os recortes analisados reforçam a proposta de Koch (1984) sobre serem inscritos no enunciado elementos linguísticos introdutores de “conteúdos semânticos adicionais os quais, sem a presença deles, não existiriam”, mas que em algumas situações são substituídos pelo contexto, pela intenção comunicativa e pelas crenças (KOCK, 1984, p. 45). São estratégias que compõem textos ou mesmo discursos, no sentido de buscar a adesão do interlocutor para determinado ponto de vista.

Algumas considerações

No interior do texto, marcas sevem para comprovar que o movimento do pressuposto assegura indícios que devem ser

considerados no processo de ensino tanto da leitura quanto da produção escrita. As porções textuais podem ser altamente polissêmicas, a ponto de situarem os limites da linha argumentativa. Ou essas porções textuais podem conter argumentos fragilizados, e, por isso, podem ser questionadas.

Interpretações equivocadas, muitas vezes, surgem de pressupostos não elaborados com propriedade. E essa falta de propriedade pode, inclusive, ser uma estratégia, que revela a fuga da exatidão de um pressuposto, uma vez que pode gerar consequências no transcorrer do discurso. O monitoramento do tecido textual pode acomodar indícios de que o produtor do texto quer se resguardar, e oscilou ao lançar pressupostos.

No processo interlocutivo, presente em textos escritos, há uma espécie de esforço para que no plano do dito não haja interferência da informação pressuposta mal colocada. O produtor do texto, diante de possíveis interpretações, inclusive das indesejadas, lida como o movimento intertextual que seu texto possa acabar autorizando.

Tendo em vista a noção de pressuposto, adotada para o desenvolvimento deste capítulo, espera-se ter demonstrado que se torna produtivo ensinar aos alunos encaminhamentos para o processo de constituição do texto a partir do nível do implícito, ou seja, do pressuposto, por exemplo. O valor argumentativo das palavras ou das expressões ou mesmo de porções maiores do texto pode ser ensinado ao aluno. Por meio de leituras e de trabalho de reescrita, a produção do texto pode seguir orientação que valorize o uso de operadores argumentativos, de modalizadores discursivos, de pressuposição.

A produção textual deve focar as estratégias argumentativas por meio de uma metodologia de ensino que destaque de forma sistemática as categorias que se tornam mais relevantes em determinado texto de determinado gênero.

O gênero textual é importante, inclusive para que o aluno situe os pressupostos do texto. A temática importa, a estrutura textual. O título é sugestivo, uma opinião reforçada, a modalização, as

formas de retomada, os encadeamentos das porções anteriores e seguintes. Tudo importa no processo de leitura e de escrita.

Basta considerar que o produtor do texto traça uma linha de argumentação pelo caminho que acredita ser o ideal. Nesse caminho, o pressuposto é importante porque assegura a credibilidade dos argumentos então utilizados. Trata-se de um caminho interlocutivo, em que se procura o aceite das conclusões que vão sendo pinçadas no mosaico do texto.

Pode-se concluir, já a partir do título de qualquer texto, que há intenção, que há um clamor. E isso pode estar perceptível ou não. As estruturas sintático-semânticas vão traçando um roteiro que o aluno/leitor/autor deveria perceber. Por meio das atividades de refacção textual, presume-se que o aluno pode se perceber do processo. E, assim, a releitura e a reescrita podem constituir uma atividade que renda resultados. O professor poderia se colocar como mediador entre o texto e o aluno/leitor/autor. Sendo assim, as atividades de leitura e de escrita resultariam em um roteiro mais dinâmico, em que os alunos seriam protagonistas de um texto que teria pressupostos que ele mesmo, aluno, calibrou.

Esperamos contribuir com a perspectiva de que o texto é um universo de sentidos, é intertextual, interdiscursivo. Que, na prática da leitura e da escrita, há uma interrelação. Portanto, a aplicação teórica deve ser compatível com os objetivos que se traçam para o ensino da língua portuguesa. Se for o funcionamento dos mecanismos linguísticos no processo de argumentação exposto em textos, o implícito também deve ser um conteúdo a ser considerado.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- BANDEIRA, M. *Poema Só para Jaime Ovalle*. 1953. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/poesia/bandeira-poema-so-para-jaime-ovalle.txt>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- DIJK, Teun Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2002.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987
- DUCROT, Oswald. Argumentação e “Topoi” Argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (org). *História e sentido na linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- G1. *Nasa divulga imagens do pouso do robô Perseverance em Marte*. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/02/22/nasa-divulga-imagens-do-pouso-do-robo-perseverance-em-marte.ghtml>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. São Paulo: Pontes, 1987
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1987.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e Escrita. *Signótica*. Goiás. V.9, nº 1, p. 119-145. 1997. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SABINO, Fernando. “Piscina”, In: *A mulher do vizinho*. Rio: Nova Fronteira, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1992.

6

O *ethos* em *É isto um homem?*, de Primo Levi: contribuições da Retórica para o debate sobre Direitos Humanos em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Renan Paulo Bini

Considerações iniciais

As atrocidades que acometeram o mundo durante a Segunda Guerra Mundial foram amplamente documentadas na literatura a partir de registros desenvolvidos por historiadores, pesquisadores, jornalistas, escritores literários e vítimas das tragédias desencadeadas pela Guerra. Neste capítulo, são analisados recortes do livro *É isto um homem?*, de Primo Levi, obra que apresenta um relato sobre a sobrevivência nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, com discussões voltadas para a aplicação ao ensino.

A proposta é ancorada, principalmente, à sexta competência específica de Língua Portuguesa (LP) para o Ensino Fundamental da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC): “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2017, p. 87). Mas também são consideradas habilidades, na BNCC, que orientam a reflexão sobre mecanismos linguísticos mobilizados com propósitos argumentativos.

Assim, por meio desta proposição, almeja-se não só possibilitar que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental compreendam estratégias retóricas em nível linguístico presentes no objeto de análise, das quais o uso dos pronomes pessoais pode ser destacado como um dos fenômenos, mas que também reflitam sobre a importância da humanização de personalidades que tiveram sua humanidade roubada durante a Segunda Guerra Mundial, por meio da leitura e do debate de relatos, como o de Primo Levi, um judeu italiano, vítima do holocausto, que marcou sua estreia como escritor na obra *É isto um homem?*, desenvolvida na primeira pessoa do discurso.

Conceitos da Retórica aplicáveis ao ensino

Na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), a Retórica tem como objeto a argumentação persuasiva desenvolvida por meio de um conjunto de procedimentos discursivos mobilizados para conseguir adesão do auditório à tese proposta no discurso. Assim, a argumentação é tecida com o intuito de fazer com que um público-alvo específico aumente a adesão às teses defendidas por meio de estratégias retóricas adequadas aos propósitos argumentativos do orador.

Os pesquisadores também destacam que “o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017, p. 01). Ou seja, em uma construção retórica, o orador defende uma tese verossímil e, para alcançar a adesão de um auditório específico, apresenta argumentos e mobiliza o discurso de forma singular. Segundo Mosca (2001), que realizou estudos considerando as pesquisas de Perelman e Olbrechts-Tyteca, todos os discursos são construções retóricas, pois objetivam obter adesão do auditório por meio do direcionamento de um ponto de vista.

Pensando no ensino de LP, Franchi (1991) afirmou que a Retórica é a estratégia mais adequada para desenvolver a criatividade na linguagem dos alunos, desde que sua abordagem

seja adaptada a “uma dimensão política e social mais moderna” (FRANCHI, 1991, p. 27). Entre as diversas contribuições da Retórica aplicáveis ao ensino de LP, no EF e no EM, ressalta-se a importância de demonstrar aos alunos a existência de três meios de persuasão, descritos pelo filósofo grego Aristóteles, ainda no século III a.C.: “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).

Esses três meios de persuasão são entendidos pelos estudos retóricos como polos complementares, presentes em qualquer movimento argumentativo: o *ethos*, relativo à construção da imagem de si no discurso, o *pathos*, referente à persuasão por meio da mobilização de emoções e convenções sociais/culturais, e o *logos*, que corresponde ao discurso, à elocução e à escolha dos argumentos (ADAM, 2016; BINI, 2020, 2021)¹.

Para aplicar a teoria ao ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental, defende-se que as nomenclaturas metalinguísticas não sejam utilizadas em sala de aula. É possível evidenciar aos alunos, por meio de exemplos, que a Retórica foi usada por pessoas de todas as culturas, ideologias e em todos os períodos históricos, com o intuito de persuadir e mobilizar ideias, por meio da construção da imagem de si, da mobilização das paixões da audiência e através do discurso. Segundo Mateus (2018), a Retórica está presente desde os sofistas, como Górgias, os filósofos gregos, como Aristóteles, os romanos Cícero e Quintiliano, “passando por Santo Agostinho, na Idade Média, Martinho Lutero no séc. XVI, até Kate Sheppard, Franklin Roosevelt, Winston Churchill, Martin Luther King, Margaret Thatcher, Nelson Mandela, no Séc. XX ou Barack Obama, no séc. XXI” (MATEUS, 2018, p. 16).

¹ Para maiores discussões sobre as categorias retóricas *ethos*, *pathos* e *logos*, consultar o capítulo 1 deste livro, *We, the people: o nós inclusivo como estratégia de construção de ethos e pathos ligados a sentimentos nacionalistas em tweets no período pré e pós-eleitoral nos Estados Unidos da América*, na página 13.

Apesar de essas personalidades citadas possuírem relevância histórica na esfera pública, entende-se que a Retórica não diz respeito apenas à política, uma vez que “a necessidade de convencer os outros a aderir às nossas ideias é omnipresente nas nossas vidas desde o voluntariado na associação de estudantes, passando pela escolha do local de férias até convencermos os nossos filhos a comer” (MATEUS, 2018, p. 16). Nesse cenário, em relação à aplicação da teoria ao ensino, verifica-se também a importância da utilização de exemplos que evidenciem a argumentação no cotidiano, em diferentes esferas sociais.

Considerando que a presente proposta versa sobre uma obra literária, há que se ressaltar que a análise do *ethos*, neste gênero, observa a construção discursiva e a encenação de uma determinada imagem (narrador e/ou personagem) em uma *diegese*². Considera-se, para tal, principalmente, a noção de *ethos* discursivo, que está ligada a um ato de enunciação e à construção de uma imagem projetada no discurso (AMOSSY, 2016; BINI, 2019; MAINGUENEAU, 2020; CARMARGO; BINI, 2022).

Assim, deve-se demonstrar aos alunos que, em uma obra literária, este processo de construção de imagem de uma determinada personagem envolve não só a composição imagética do caráter pessoal e do papel social que ocupa no enredo, mas também os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos³, crenças implícitas e estratégias de focalização que o articulista-autor

² A *diegese* se refere ao conjunto de acontecimentos narrados na dimensão espaço-temporal tecida pelo narrador. Apesar de Primo Levi mimetizar acontecimentos reais em sua obra, entende-se que são entrelaçados a aspectos ficcionais e a interpretações subjetivas do autor, que são apresentadas aos leitores a partir de uma determinada intencionalidade. Assim, a presente análise considera apenas as realidades narrativas e não se compromete com uma investigação das personalidades citadas pelo autor em fontes externas à obra.

³Entende-se que, para a construção das *diegeses*, o autor mobiliza seu conhecimento de mundo para utilizar nas obras aspectos da situacionalidade, como elementos históricos, sociais, ideológicos, estereótipos etc., o que contribui para a construção da verossimilhança. No caso da obra selecionada, a situacionalidade perpassa a Segunda Guerra Mundial.

mobiliza para construir uma representação com o intuito de garantir sucesso retórico.

Conforme Fauci e Tronci (2013; 2015), entre as diversas estratégias retóricas mobilizadas por Primo Levi em *É isto um homem?*, para convencimento da audiência, ressalta-se, em nível linguístico, a utilização da primeira pessoa do plural com as funções *inclusiva* (*eu + audiência*) e *exclusiva* (*eu + objetos do discurso, sem a inclusão da audiência*)⁴ em oposição a outros objetos da interação e do discurso (*nós x eles/vocês*)⁵. No livro, o produtor do texto opta pela utilização do *nós inclusivo* quando inclui seus leitores como parte de seu grupo. Já o *nós exclusivo* é utilizado quando o produtor fala sobre si de modo a integrar pessoas não presentes na interação (*ele, ela, eles, elas*).

Em relação ao ensino dos pronomes, nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta a seguinte habilidade:

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 185).

Já o ensino da mobilização de mecanismos linguísticos com propósitos argumentativos é contemplado nas habilidades

⁴ Para maiores discussões sobre as funções *inclusiva* e *exclusiva* da primeira pessoa do plural, consultar a seção *O pronome pessoal nós: muito mais do que um simples plural*, no capítulo 1 deste livro, *We, the people: o nós inclusivo como estratégia de construção de ethos e pathos ligados a sentimentos nacionalistas em tweets no período pré e pós-eleitoral nos Estados Unidos da América*, na página 15.

⁵ Conforme Bini e Sella (2019), em nível linguístico, a primeira pessoa do plural pode ser utilizada pelo produtor do texto como uma estratégia retórica de construção de *ethos* de credibilidade, com diversas instâncias de sentido, uma vez que, dependendo da intencionalidade do articulista, é possível incluir ou não determinados sujeitos no discurso.

referidas nos descritores EF89LP06, EF89LP14 e EF89LP23, porém, sem a menção dos pronomes pessoais: “(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido” (BRASIL, 2017, p. 177); “(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2017, p. 181); “(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2017, p. 185).

Para a reflexão sobre as funções retóricas da primeira pessoa do plural na obra *É isto um homem?*, em sala de aula, considera-se a proposta de Corbari e Bini (2022), que defendem que o ensino dos pronomes, nos anos finais do Ensino Fundamental, contemple não só a progressão temática, mas também as seguintes etapas: 1) a reflexão sobre os níveis de referencialidade de formas linguísticas que assumem a função de pronomes pessoais a partir da língua em uso; 2) a reflexão epilinguística sobre as funções semânticas dos pronomes pessoais; e 3) a mobilização desses elementos linguísticos com propósitos argumentativos.

Análises e proposta didática a partir da obra *É isto um homem?*, de Primo Levi

Para a introdução da proposta didática, em um primeiro momento, sugere-se que o professor de LP apresente a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) (2000[1946]), que foi construída com o intuito de evitar que seres humanos fossem, novamente, desumanizados, como ocorreu com diversos grupos que eram enviados a campos de concentração por nazistas, durante a Segunda Guerra Mundial, como judeus, ciganos, pessoas com deficiência e homossexuais.

Pode-se informar aos alunos que a DUDH é um documento composto por 30 artigos, que podem ser sintetizados conforme a seguir: todos os seres humanos são livres e iguais, sem distinção de nenhuma espécie; todos têm direito à vida, à instrução, à cultura, à ordem social, à liberdade de ações, pensamentos, opinião e expressão; à segurança, à propriedade, ao trabalho, à igual remuneração por igual trabalho, a repouso e lazer, a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família dignidade e bem-estar; e de ser reconhecidos como pessoas; ninguém será submetido à escravidão e à tortura; todos têm direito a uma justa e pública audiência imparcial (ninguém pode ser preso arbitrariamente); ninguém será sujeito à interferência na vida privada; todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país e a possuir uma nacionalidade; todos de maior idade têm o direito de fundar uma família; todo ser humano pode fazer parte do governo de seu país; todo ser humano tem deveres perante a comunidade (ONU, 2000).

Em um segundo momento, sugere-se que o professor de LP apresente a obra *É isto um homem?*, de Primo Levi, e aspectos situacionais, como o fato de o livro ter sido classificado na posição 57 entre os 100 livros mais importantes do século XX, segundo *Le Monde*. Conforme Garcia e Martins (2017, p. 115),

Primo Levi, na obra *É isto um homem?*, publicada pela primeira vez em 1947, relata sua experiência junto aos judeus do complexo de Auschwitz e dá voz aos ausentes, aos que foram silenciados pela inexistência física no pós-guerra, aos que foram as verdadeiras testemunhas do período que conhecemos por holocausto. Levi retrata os sujeitos que conheceram uma existência de permanente oscilação, resultado de uma desconstrução física, moral e afetiva com a derrota do nazismo em 1945. A vida dos homens e mulheres pós-Auschwitz caracterizou-se pelos sentimentos opostos, como alívio e arrependimento, culpa e alegria, lágrimas e revolta, transtornando a capacidade de rebelião dos sobreviventes diante da liberdade. A contínua vivência em estados-limite, que o autor irá expor ao longo da obra referida, é uma profunda reflexão sobre a fragilidade da existência humana em confronto com a sua

capacidade de resgatar o registro memorial de múltiplas percepções de uma época de anulação e apagamento de si mesmo. O aniquilamento físico, a desintegração moral e espiritual, a precariedade de entendimento da realidade, a degeneração e a opacização do ser humano como um todo são as perspectivas colocadas pelo escritor para recriar a sua própria identidade. Ele, enquanto narrador e personagem de um dos períodos mais horrendo da era moderna, efetua um registro que desvela a (sobre)vida do homem do pós-Segunda Guerra Mundial.

Por meio da leitura e da discussão de livros que relatam as consequências do nazismo sob a ótica das vítimas em sala de aula, como *É isto um homem?*, pode-se promover, entre os alunos, a inter-relação de um mundo mais acolhedor e a formação de mentalidades mais abertas às diferenças, uma vez que o respeito às singularidades/diferenças perpassa a empatia e, para que a empatia ocorra de fato, é necessário que humanos sejam valorizados a partir de suas histórias, sentimentos e que não sejam considerados apenas dados (como uma abordagem que envolva apenas dados estatísticos com número de mortos em Auschwitz).

Além disso, uma abordagem sobre o tema a partir da perspectiva da Retórica pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos de análise de informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, de modo a se posicionarem de forma ética em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos, como propõe a competência específica de LP nº 6, na BNCC. Vejam-se dois recortes textuais que podem ser explorados:

Recorte 1: Muitos de **nós** ficaram na frente daquela porta [trem]; desceu dentro de **nossas** almas, nova para **nós**, a dor antiga do povo sem terra, a dor sem esperança do êxodo, a cada século renovado. O alvorecer **surpreendeu-nos** como uma traição; como se o novo dia se aliasse aos homens na determinação de **nos** destruir. [...] Das quarenta e cinco pessoas do meu vagão, só quatro tornaram a ver as suas casas; e o **meu** vagão foi, de longe, o mais afortunado.

Sofríamos com a sede e o frio; a cada parada, **gritávamos** pedindo água, ou ao menos um punhado de neve, mas raramente **fomos** ouvidos; os soldados da escolta afastavam quem tentasse aproximar-se do comboio (LEVI, 2012, p. 12-13).

Recorte 2: Nada mais é **nosso: tiraram-nos** as roupas, os sapatos, até os cabelos; se **falarmos**, não nos escutarão — e, se **nos** escutarem, não **nos** compreenderão. Roubarão também o **nosso** nome, e, se **quisermos** mantê-lo, **deveremos** encontrar dentro de **nós** a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de **nós**, do que **éramos**” (LEVI, 2012, p. 22).

Estas passagens são uma amostra do texto que podem ser apresentadas aos alunos de modo a explicitar a inquestionabilidade dos direitos humanos, uma vez que apresentam uma descrição detalhada, e sob uma ótica singularizada de uma vítima, dos resultados da relativização da humanização. Além do importante debate sobre a DUDH, pode-se evidenciar aos alunos como a mobilização de pronomes e verbos flexionados na primeira pessoa do discurso pode ser utilizada como uma estratégia retórica em textos literários.

No recorte 1, por exemplo, evidencia-se que o produtor constrói uma imagem de si atrelada ao coletivo de seu povo, em que o *nós* e os demais elementos na primeira pessoa do plural materializam a função *exclusiva*, ou seja, no relato, os leitores não fazem parte do grupo no qual o escritor se projeta como porta-voz. Em sala de aula, pode-se demonstrar aos alunos que essa interpretação é possível por meio do contexto, das escolhas lexicais do autor e da intertextualidade, como a referência à passagem bíblica do povo sem terra e em êxodo, no velho testamento.

Na sequência, pode-se demonstrar aos alunos que, no final do Recorte 1 e em todo o Recorte 2, o grupo do qual o autor faz parte é especificado: se, no início, o *nós* corresponde à representação de uma memória coletiva que envolve todos os judeus, a seguir, o *nós* continua com a função *exclusiva*, porém, inclui apenas os 45 judeus que, juntamente ao autor, foram levados em um trem para Auschwitz.

Deve-se demonstrar aos alunos que a primeira pessoa do discurso é mobilizada pelo autor de modo a construir argumentos relacionados aos três polos da argumentação: a construção da imagem de si (ligada à coletividade); a persuasão por meio da mobilização de emoções e convenções sociais/culturais (por meio de verbos com valor semântico ligado a emoções, como **sofríamos** e **gritávamos**); e o convencimento no discurso, por meio da escolha dos argumentos e de estratégias em nível elocucional (como o verbo **deveremos**, que imprime o sentido de certeza e de ordem). Vejam-se outros dois recortes que podem ser explorados:

Recorte 3: Mas que cada um reflita sobre o significado que se encerra mesmo em **nossos** pequenos hábitos de todos os dias, em todos esses objetos **nossos**, que até o mendigo mais humilde possui: um lenço, uma velha carta, a fotografia de um ser amado. Essas coisas fazem parte de **nós**, são algo como os órgãos de **nosso** corpo; em **nosso** mundo é inconcebível pensar em perdê-las, já que logo **acharíamos** outros objetos para substituir os velhos, outros que são **nossos** porque conservam e reavivam as **nossas** lembranças (LEVI, 2012, p. 22).

Recorte 4: [...] o Campo é uma grande engrenagem para **nos** transformar em animais, não **devemos nos** transformar em animais; até num lugar como este, pode-se sobreviver, para relatar a verdade, para dar **nosso** depoimento; e, para viver, é essencial **esforçar-nos** por salvar ao menos a estrutura, a forma da civilização. Sim, **somos** escravos, despojados de qualquer direito, expostos a qualquer injúria, destinados a uma morte quase certa, mas ainda **nos** resta uma opção (LEVI, 2012, p. 34).

No Recorte 3, observa-se que o produtor opta pela utilização da primeira pessoa do plural com a função *inclusiva*. Pode-se demonstrar aos alunos que as escolhas lexicais do autor e a situacionalidade evidenciam que a imagem de si construída pelo produtor está ancorada a um coletivo que corresponde a toda a humanidade, incluindo os leitores. Essa estratégia imprime argumentos centrados nas emoções da audiência, como a empatia, uma vez que os leitores são inclusos neste

grupo virtual. Também são direcionados à reflexão sobre aspectos considerados básicos do cotidiano “que até o mendigo mais humilde possui”, ressaltando-se, também, o papel de operadores argumentativos como o **mas** e o **até**, que aderem maior força argumentativa a determinadas afirmações, a depender dos propósitos argumentativos do produtor⁶.

Já no Recorte 4, evidencia-se, novamente, que o autor opta pela utilização da primeira pessoa do plural com a função *exclusiva*. Sugere-se levar os alunos à reflexão de que, ao optar pela função *exclusiva*, neste contexto, o autor particulariza as experiências narradas e amplia a credibilidade sobre o que é dito, uma vez que são exploradas memórias vivenciadas pelo articulista e por um coletivo de indivíduos que experienciaram as atrocidades narradas.

Além disso, deve-se demonstrar aos alunos, por meio de comparações, as diferentes imagens de si que o autor projeta nos Recortes 3 e 4, e como elas estão relacionadas a diferentes propósitos argumentativos do articulista. No Recorte 3, nota-se que a imagem de si é centrada na ilustração da fraqueza e da vulnerabilidade de todos os seres humanos. O autor projeta-se como alguém que tem os mesmos anseios e características que os leitores, mas que, diferentemente deles, foi despido de todas as suas propriedades básicas, inclusive do direito às memórias e à humanidade, portanto, tem propriedade ao denunciar a violência do nazismo contra a humanidade. No Recorte 4, por outro lado, o autor projeta uma imagem de si ligada à força e à resistência, o que é explicitado nas escolhas linguísticas que materializam certeza e ordem, como **devemos**.

Em relação à DUDH, o professor pode questionar aos alunos quais direitos humanos violados são denunciados nos recortes analisados, quais emoções são despertadas durante a realização da

⁶ Para maiores discussões sobre os operadores argumentativos, consultar a seção *Estratégias argumentativas em nível linguístico: os modalizadores e os operadores argumentativos*, no capítulo 2 deste livro, *Estratégias argumentativas no processamento do texto oral-dialogado e na manutenção do tópico discursivo: discussões sobre processos referenciais, modalizadores e operadores argumentativos*, na página 47.

leitura do texto e quais grupos sociais os estudantes percebem que ainda sofrem violações na atualidade. A partir disso, pode-se evidenciar a importância da Retórica na defesa do ponto de vista pautado na ética e nos direitos humanos, uma vez que também é utilizada como estratégia de grupos opressores para propagarem suas opiniões. Considerando o contexto histórico da Segunda Guerra, pode-se ressaltar aos alunos que grupos nazistas utilizaram muitas estratégias retóricas na persuasão não só dos alemães, mas de outros povos europeus para perseguirem, torturarem e a matarem determinados grupos por meio da tese de que os perseguidos eram sub-humanos e inferiores.

Considerações Finais

Por meio deste capítulo, foram analisados recortes do livro *É isto um homem?*, de Primo Levi, obra que apresenta um relato de um judeu sobre a sobrevivência nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, com discussões voltadas para a aplicação ao ensino. A proposta foi desenvolvida de modo a possibilitar que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental compreendam estratégias retóricas em nível linguístico presentes no texto, das quais o uso dos pronomes pessoais pode ser destacado como um dos fenômenos, e para que reflitam sobre a importância da DUDH.

O ensino das funções semântico-pragmática de elementos linguísticos que mobilizam estratégias retóricas, na educação básica, propicia, aos estudantes, o entendimento de que todos os textos são produzidos a partir de uma intencionalidade de um articulista. Os estudantes também perceberão que o produtor do texto apresenta explicitamente, por meio das escolhas lexicais, seus posicionamentos e direcionamentos de sentidos. Defende-se que o entendimento desse projeto argumentativo habilita os alunos a atuarem de maneira mais crítica, não só por meio da leitura, mas também da apropriação e da utilização dessas estratégias na produção textual.

O desenvolvimento deste capítulo também possibilitou a reflexão sobre cenários futuros possíveis sobre a questão dos Direitos Humanos. Observa-se que a sociedade atual vivencia a mudança de paradigmas e que grupos com interpretação extremista de valores culturais e religiosos tendem a questionar a aplicabilidade dos DUDH a outros grupos, por exemplo, em contextos de guerra. Constata-se que um futuro no qual a DUDH será respeitada e valorizada por todos depende de um acesso universal à educação de qualidade a todos os seres humanos, com formação crítica e o exercício da empatia e da humanização de pessoas, independentemente de nacionalidade, etnia, gênero, sexualidade, entre outros fatores.

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. 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, 2016. p. 119-144.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução, textos adicionados e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2017.
- BINI, R. P. Análise retórica de argumentos provenientes dos logos presentes em editorial publicado na Folha de S. Paulo. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 10, n. 3, e1958, p. 1-23, set.-dez./2020.
- BINI, R. P. O ethos de Iracema: análise retórica da voz feminina na obra de José de Alencar. *Revista Literatura, História e Memória*, vol. 15, nº 26, 2019.
- BINI, R. P. Retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação: um olhar para a primeira pessoa do plural. In: SELLA, A. F.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (Org.). *Atividades de Extensão na modalidade remota e síncrona: adaptação de estratégias*

para o ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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. In: *Revista Fórum Linguístico*, v. 16 n. 4, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

CAMARGO, A. K.; BINI, R. P. O ethos pela homonímia: o grupo de Barranquilla e a personagem-autor em Cem anos de solidão e Viver para contá-la. *Revista Literatura, História e Memória*, vol. 18, nº 31, 2022.

CORBARI, C. C.; BINI, R. P. O sistema pronominal do português brasileiro: reflexões linguísticas e propostas aplicáveis aos anos finais do Ensino Fundamental. SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (org.). *Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FAUCI, N.; TRONCI, L. Noi in Se questo è un Uomo: Saggio di critica linguistica. 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.

FAUCI, N.; TRONCI, L. Una ricognizione del NOI nel romanzo in "Se questo è un Uomo" di Primo Levi. *Rivista trimestrale di scienze e storia*, ano 31, n. 122, 2013.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação (SE); Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 1991.

GARCIA, N. K.; MARTINS, C. M. O silêncio audível em *É isto um homem?*, de Primo Levi. *NAU Literária*, vol. 13, n. 02, 2017.

LEVI, P. *É isto um homem?*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

MAINGUENEAU, D. Ethos de narrador, ethos de personagem. In: MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o ethos*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020. p. 60-69.

MATEUS, S. *Introdução à Retórica no Séc. XXI*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2018.

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.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Unic, 2000.

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

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 Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da 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).

Lohana Larissa Mariano Civiero

Bacharela em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2016); e licenciada em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2021). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Diagramadora e professora temporária da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, atuando no Ensino Fundamental II.

Renan Paulo Bini

Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2015);

em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020); e em Pedagogia pelo Centro Universitário Fael (2022). 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.

Solange Goretti Moreira Pizzatto

Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017) e em Pedagogia (Graduação a Distância) pela Uninter (2018). Especialista em Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz (2017) e em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2019) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/Cascavel).

Sônia Cristina Poltronieri Mendonça

Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Estadual de Londrina (1985), e em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2006) e doutora em Letras pela mesma instituição (2019), com período de sanduíche em Universidad Autónoma Metropolitana, em Iztapalapa, México. Especialista do idioma Espanhol da Rede Andifes-Idioma Sem Fronteiras. Docente orientadora voluntária em curso de extensão de espanhol do Centro de Línguas da Universidade Federal Fronteira Sul, *campus* de Chapecó. Professora autônoma de português para brasileiros e estrangeiros.

Vanessa Raini de Santana

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009). Mestre (2012) e doutora (2016) em Letras pela mesma instituição. Atuou como docente na Universidade Federal da Fronteira Sul. Atualmente, é revisora da Edunioeste – Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Esta obra tem o objetivo de conjugar pesquisas desenvolvidas sobre a argumentação, apresentando investigações inseridas em perspectivas multidisciplinares. Assim, divide-se em duas partes: na primeira, denominada Argumentação: estratégias e reflexões, há quatro capítulos que enfocam a análise de estratégias argumentativas em diferentes textos; na segunda, denominada Argumentação e ensino, há dois capítulos que propõem como teorias da argumentação podem contribuir para o ensino.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PROFLETRAS



CAPES



ISBN 978-65-5869-941-5



9 786558 699415 >