

Teresa Oliveira | Carla Teixeira | Isabelle Simões Marques | Rute Rosa
Matilde Gonçalves | Helena Topa Valentim | ORGANIZAÇÃO

Gramática e texto

Contextos, usos
e propostas didáticas

GRAMÁTICA E TEXTO

Contextos, usos e propostas didáticas

Teresa Oliveira, Carla Teixeira, Isabelle Simões Marques,
Rute Rosa, Matilde Gonçalves, Helena Topa Valentim
(Organização)

GRAMÁTICA E TEXTO
Contextos, usos e propostas didáticas



Edições Colibri

FICHA TÉCNICA

Título: *Gramática e Texto. Contextos, usos e propostas didáticas*

Organizadoras

Teresa Oliveira, Carla Teixeira, Isabelle Simões Marques, Rute Rosa, Matilde Gonçalves e Helena Topa Valentim

Autores

Angela Paiva Dionisio; Antónia Coutinho; Isabel Gonçalves Viola; Janaina Lacerda da Silva; Johannes Angermuller; Larissa de Pinho Cavalcanti; Lou-Ann Kleppa; María Asunción Herrero Gómez; Mariangela Rios de Oliveira; Patricia Domínguez; Renilson José Menegassi; Sarah De Vogüé

Editor: Edições Colibri / CLUNL – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

Comissão de Leitura

Adelina Castelo (UAb); Ana Sousa Martins (CLUNL); Aurea Zavan De Stefani (UFMG; HISTEL); Beatriz Moriano (NOVA; CETAPS); Carolina Costa (CLUNL); Carolina Silva (IPSetúbal; NOVA; CLUNL); Fátima Silva (FLUP; CLUP); Flaviane Carvalho (UNIFAL-MG); Gustavo Lima (UFAPE; HISTEL); Isabel Margarida Duarte (FLUP; CLUP); Isabel Muniz-Lima (UFAL; PROTEXTO; GEDEALL; UFC; CLUNL); Jasmina Markič (ULjubljana); Joana Teixeira (NOVA; CLUNL); Joana Vieira Santos (FLUC; CELGA-ILTEC); Mariana Silva Ninitas (Le@d; IPLisboa); Micaela Aguiar (CEHUM); Rosalice Pinto (ARGLAB-IFILNOVA; CEDIS)

Ano: 2023

Capa: Raquel Gil Ferreira

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF

ISBN 978-989-566-324-8

<https://doi.org/10.34619/qrh6-gr07>

Como citar: Oliveira, T., *et al.* (orgs.). (2023). *Gramática e Texto. Contextos, usos e propostas didáticas*. Lisboa: Edições Colibri / CLUNL.

APOIOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).



ÍNDICE / TABLE OF CONTENTS

Prefácio.....	7
Preface.....	11
Variations sur l’opposition fait / opinion : Pour un redéploiement des paramètres énonciatifs impliqués <i>Sarah De Vogüé</i>	15
Interpelando os sujeitos do Brexit. Processos linguísticos e sociais da subjetividade discursiva <i>Johannes Angermuller</i>	47
A figura da preterição: uma astúcia do discurso político <i>Isabel Gonçalves Viola</i>	83
As máscaras de proteção facial: o que são e para que servem? <i>Angela Paiva Dionisio & Larissa de Pinho Cavalcanti</i>	99
Contextos de uso de “olha aqui”: de predicado verbal a marcador discursivo no português do Brasil <i>Mariangela Rios de Oliveira</i>	115
Operadores discursivo-argumentativos em habilidades linguístico- -textual-discursivas e valorativas no texto dissertativo-argumentativo <i>Janaina Lacerda da Silva & Renilson José Menegassi</i>	135
Da gramática ao contexto – Um percurso didático <i>Antônia Coutinho</i>	167
Didáctica de la ironía: las <i>greguerías</i> . Análisis y reflexión teórica <i>María Asunción Herrero Gómez & Patricia Domínguez</i>	189
Para uma didática dos sinais de pontuação <i>Lou-Ann Kleppa</i>	209

PREFÁCIO

Entre 18 e 20 de novembro de 2021, realizou-se a 7.^a Conferência Internacional em Gramática & Texto – GRATO 2021, organizada pelo grupo de investigação Gramática & Texto do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa. Tratou-se de uma edição em formato virtual, por videoconferência, devido aos constrangimentos decorrentes da pandemia de COVID-19, mas que, ainda assim, mobilizou mais de uma centena de investigadores, de diversos países, que participaram com 59 comunicações livres e 6 sessões coordenadas.

A GRATO é uma conferência bianual, que tem como objetivo o aprofundamento das relações entre gramática e texto/discurso, enquanto espaço de convergência e de subsidiariedade recíproca, reunindo, para tal, contributos de linguistas cujo trabalho de investigação se situa em diferentes quadros teórico-metodológicos.

Desta vez, lançámos aos participantes o desafio de se enquadrarem num dos seguintes eixos temáticos: *Relações e interações entre Gramática e Texto*; *Formas e construções – descrições e perspetivas*; *Entre facto e opinião – configurações gramaticais, discursivas e textuais*; *Didática e literacia em Gramática e Texto*. Os quatro eixos tiveram uma importante expressão, o que se saldou em três dias de produtiva partilha académica.

A GRATO 2021 teve, ainda, o privilégio de contar com três conferências plenárias, proferidas por importantes investigadores das áreas da gramática, do texto e do discurso, respetivamente, Sarah de Vogüé, da Universidade de Paris Nanterre (“Variations sur l’opposition fait / opinion: pour un redéploiement des paramètres énonciatifs impliqués et de leur effets grammaticaux”); Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra (“Malditas relativas! O uso das subordinadas relativas e a articulação didática língua e texto”); e Johannes Angermüller, da Open University de Londres (“Subjectivity in Discourse. Interpellating ‘Brexiters’ and ‘Remoaners’ in UK print media”).

O elevado número de participações motivou a publicação de dois volumes de textos selecionados: este que agora se apresenta, com 9 artigos, e um dossiê temático da revista *Linha D’Água* (36/2), intitulado “Estudos em Gramática, Texto e Discurso”, uma edição de agosto de 2023, com 10 artigos. A todos os autores agradecemos a confiança depositada em nós para a divulgação do seu trabalho.

O presente volume abre com o texto da conferência plenária de Sarah de Vogüé, que, motivada pelo desafio de abordar a oposição entre facto e opinião, se propôs mobilizar um conjunto de parâmetros enunciativos, para dar conta da variedade de textos que exprimem opiniões e construir o esboço do que seria uma “gramática da opinião”.

Também Johannes Angermuller fez questão de marcar presença nesta publicação, para o que nos propôs a versão em português europeu do capítulo que redigiu para o *Handbook of Political Discourse*, editado por Piotr Cap e lançado em 2023. Nesse texto, o autor desenvolve as questões apresentadas na sua conferência, nomeadamente, os processos linguísticos e sociais da subjetividade discursiva e a forma como os enunciados constituem posições de sujeito numa ordem social desigual. Encarando o discurso como uma prática de posicionamento dos sujeitos nas suas comunidades, socorre-se da polémica do Brexit como exemplo dos efeitos da subjetivação no discurso político.

O discurso político motivou também o trabalho de Isabel Gonçalves Viola, que tem como objetivo identificar as formas da figura retórica da preterição no contradiscurso e sua refutação, bem como examinar o uso estratégico dessa figura no discurso político parlamentar, em Portugal.

Já Angela Dionisio e Larissa Cavalcanti analisam modelos verbo-visuais de máscaras faciais para proteção contra a Covid-19 como enunciados político-ideológicos que veiculam discursos, constituindo práticas de linguagem e estratégias de reprodução do discurso, ao mesmo tempo que comunicam identidade/*ethos* por meio de montagens multimodais.

Mariangela Rios de Oliveira, por seu lado, centra-se na expressão “olha aqui” como marcador discursivo no português brasileiro contemporâneo e tem como objetivos descrever e analisar os níveis de vinculação de conteúdo e forma dessa expressão, mostrando como distintos níveis de vinculação semântico-sintática são motivados por pressões de ordem contextual e discursiva.

Fazendo a ponte entre a construção textual e o ensino da língua, Janaina Lacerda da Silva e Renilson Menegassi abordam a utilização dos operadores argumentativos na produção do projeto discursivo do texto dissertativo-argumentativo, exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil. Os autores pretendem compreender como as ações linguístico-textuais-discursivas relacionadas com os operadores se estabelecem em práticas sistematizadas e orientadas pelo professor, em conjunto com o aluno, no ensino da língua portuguesa escrita.

Centrado também na intervenção em sala de aula, em Portugal, o artigo de Antónia Coutinho privilegia duas orientações principais: retomar e desenvolver a reflexão teórica sobre o papel dos fatores contextuais e gramaticais, na produção e na compreensão do texto, e equacionar percursos que ilustrem e perspetivem possibilidades de didatização do texto, articulando essas duas componentes fundamentais (contextual e gramatical). Neste texto, a autora sublinha a importância da dimensão linguística para a análise dos textos e incentiva a ultrapassar as tradicionais dicotomias educação literária/gramática ou gramática/texto.

María Asunción Herrero Gómez e Patricia Domínguez debruçam-se sobre a realidade escolar espanhola, na Catalunha, e realizam uma reflexão teórico-prática sobre a perceção da ironia por estudantes entre os 15 e os 17 anos. A componente prática centra-se numa amostra de escrita criativa elaborada segundo o modelo textual das *greguerías* apresentadas nos exercícios de compreensão leitora, permitindo detetar quais os mecanismos que os alunos mobilizam para resolver a atividade e observar se eles conseguem elucidar o funcionamento da ironia como manifestação do discurso, cuja compreensão e apreensão requerem um processo inferencial.

Finalmente, Lou-Ann Kleppa faz uma revisão teórica sobre os sinais de pontuação e mostra como alguns estudos linguísticos relevantes podem auxiliar os professores de línguas a compreender e a ensinar a pontuação, sugerindo, ainda, algumas atividades que podem estimular os alunos a pensar sobre a pontuação.

Na organização sequencial dos artigos, tentamos refletir a progressão temática que enforma a coesão deste volume.

Nestas palavras finais, desejamos ainda agradecer aos elementos da Comissão Científica da GRATO 2021, que deram um inestimável contributo para o sucesso da Conferência, e aos membros da Comissão de Leitura deste volume, cuja seleção criteriosa e sugestões oportunas foram fundamentais para a qualidade dos textos aqui publicados.

Teresa Oliveira
Carla Teixeira
Isabelle Simões Marques
Rute Rosa
Matilde Gonçalves
Helena Topa Valentim

PREFACE

The *7th International Conference on Grammar & Text – GRATO 2021* was held between 18 and 20 November, 2021, organized by the Grammar & Text group of the Linguistics Research Center of Universidade NOVA de Lisboa. It was an edition in virtual format, by video-conference, due to the constraints caused by the COVID-19 pandemic, but which, even so, mobilized more than a hundred researchers, from different countries, who participated with 59 free communications and 6 coordinated sessions.

GRATO is a biannual conference, which aims to deepen the relationship between grammar and text/discourse, as a space for convergence and reciprocal subsidiarity, bringing together contributions from linguists whose research work is situated in different theoretical-methodological frameworks.

This time, we challenged participants to fit into one of the following themes: *Relationships and interactions between Grammar and Text; Forms and constructions – descriptions and perspectives; Between fact and opinion – grammatical, discursive and textual configurations; Didactics and Literacy in Grammar and Text*. The four thematic axes had an important expression, which resulted in three days of productive academic sharing.

GRATO 2021 also had the privilege of having three plenary lectures, given by important researchers in the areas of grammar, text and speech, respectively, Sarah de Vogüé, from the University of Paris Nanterre (“Variations sur l’opposition fait / opinion: pour un redéploiement des paramètres énonciatifs impliqués et de leur effets grammaticaux”); Joaquim Dolz, from the University of Geneva (“Malditas relativas! O uso das subordinadas relativas e a articulação didática língua e texto” [trad.: “Damned relatives! The use of relative subordinates and the articulation of didactic language and text”]); and Johannes Angermüller, from the Open University of London (“Subjectivity in Discourse. Interpellating ‘Brexiters’ and ‘Remoaners’ in UK print media”).

The high number of participations led to the publication of two volumes of selected texts: this one that is now presented, with 9 articles, and a thematic dossier within the journal *Linha D’Água* (36/2), entitled “Studies in Grammar, Text and Discourse”, an August 2023 edition, with 10 articles. We thank all the authors for the trust placed in us for the dissemination of their work.

The present volume opens with the text of the plenary lecture by Sarah de Vogüé, who, motivated by the challenge of addressing the opposition between fact and opinion, proposed to mobilize a set of enunciative parameters, to account for the variety of texts that express opinions and to build the outline of what would be a “grammar of opinion”.

Johannes Angermuller also made a point of being present in this publication, for which he proposed the European Portuguese version of the chapter he wrote for the *Handbook of Political Discourse*, edited by Piotr Cap and released in 2023. In this text, the author develops the issues presented in his lecture, namely, the linguistic and social processes of discursive subjectivity and the way in which utterances constitute subject positions in an unequal social order. Facing discourse as a practice of positioning individuals in their communities, Angermuller uses the controversy over Brexit as an example of the effects of subjectivation in political discourse.

Political discourse also motivated the work of Isabel Gonçalves Viola, who aims to identify the forms of the rhetorical figure of preterition in counter-discourse and its refutation, as well as to examine the strategic use of this figure in parliamentary political discourse in Portugal.

Angela Dionisio and Larissa Cavalcanti analyze verbal-visual models of face masks for protection against Covid-19 as political-ideological utterances that convey discourses, constituting language practices and discourse reproduction strategies, while communicating identity/ethos through multimodal assemblies.

Mariangela Rios de Oliveira, for her part, focuses on the expression “olha aqui” (“look here”) as a discursive marker in contemporary Brazilian Portuguese and aims to describe and analyze the levels of content and form linking of this expression, showing how different levels of semantic-syntactic linking are motivated by context and discourse pressures.

Bridging the gap between textual construction and language teaching, Janaina Lacerda da Silva and Renilson Menegassi address the use of argumentative operators in the production of the discourse project of the dissertation-argumentative text, required in the National Examination of Secondary Education (ENEM), in Brazil. The authors intend to understand how the linguistic-textual-discursive actions related to the operators are established in systematized practices guided by the teacher together with the student, in the teaching of written Portuguese language.

Also centered on intervention in the classroom, in Portugal, Antónia Coutinho's article privileges two main orientations: resuming and developing theoretical reflection on the role of contextual and grammatical factors in the production and understanding of the text, and equating paths that illustrate and envision possibilities of teaching the text, articulating these two fundamental components (contextual and grammatical). In this text, the author stresses the importance of the linguistic dimension for the analysis of texts and encourages going beyond the traditional dichotomies of literary education/grammar or grammar/text.

María Asunción Herrero Gómez and Patricia Domínguez focus on the Spanish school reality, in Catalonia, and carry out a theoretical-practical reflection on the perception of irony by students between 15 and 17 years old. The practical component focuses on a sample of creative writing elaborated according to the textual model of *greguerías* presented in the reading comprehension exercises, allowing to detect which mechanisms the students mobilize to solve the activity and to observe if they manage to elucidate the functioning of irony as a manifestation of discourse, whose understanding and apprehension require an inferential process.

Finally, Lou-Ann Kleppa makes a theoretical review about punctuation marks and shows how some relevant linguistic studies can help language teachers to understand and teach punctuation, also suggesting some activities that can stimulate students to think about punctuation.

In the sequential organization of the articles, we have tried to reflect the thematic progression that shapes the cohesion of this volume.

In these final words, we would also like to thank the members of the GRATO 2021 Scientific Committee, who made an invaluable contribution to the success of the Conference, and the members of the Reading Committee for this volume, whose careful selection and timely suggestions were fundamental for the quality of the texts published here.

Teresa Oliveira
 Carla Teixeira
 Isabelle Simões Marques
 Rute Rosa
 Matilde Gonçalves
 Helena Topa Valentim

VARIATIONS SUR L'OPPOSITION FAIT / OPINION : POUR UN REDÉPLOIEMENT DES PARAMÈTRES ÉNONCIATIFS IMPLIQUÉS

SARAH DE VOGÜÉ

(Laboratoire UMR 7114 Modèles, Dynamiques, Corpus,
Université Paris Nanterre, France)

ABSTRACT: In order to account for the variety of texts expressing opinions, and to construct the outline of what would be a form of grammar of opinion, we propose to mobilize a set of enunciative parameters, whose combination makes it possible to unravel, at least partially, the springs from which the different types of texts concerned proceed. They are organized on three levels: a more discursive level relating to the modalities of discourse construction; a more syntactic level, relating to the predicative structures implemented, which is linked to the types of referential objects mobilized, some of them more factual, others more evaluative; a level relating to the types of "voices" mobilized, between doxa and singular point of view, and to the way in which they integrate possible alternative voices.

KEYWORDS: opinion; modalisation; prédication; altérité; dialectique; énonciation.

Peut-on donner une caractérisation linguistique sinon de l'opinion, du moins des textes dans lesquels des opinions s'énoncent ? Cela suppose d'avoir pu s'entendre sur ce qu'est une opinion, avec des frontières que Jackiewicz (2014) décrit comme « mouvantes et incertaines », entre subjectivité et idéologie, impliquant aussi bien des éléments d'affectivité que des systèmes de valeurs. Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse d'une forme de continuum ou d'un phénomène véritablement polymorphe, on soutiendra que les textes qui expriment ces opinions s'inscrivent quant à eux dans un ensemble qui est multidimensionnel, ensemble dont on va tenter ici de déplier une partie des dimensions. On s'appuiera pour cela sur les résultats déjà établis dans des études antérieures sur l'opinion et le champ de l'évaluation (Eensoo et Valette, 2012 ; Eensoo et Valette, 2014 ; Valette, 2021 ; Legallois et Lenepveu, 2014) montrant

que la catégorie des textes d'opinion mobilise « nombre de procédés et de formes, répartis sur tous les plans de la structure linguistique, participant à des stratégies et des finalités discursives fort nombreuses », et impliquant « différents niveaux de l'organisation textuelle » (Jackiewicz, 2014). Pour rendre compte de la variété de ces procédés et formes, et construire l'ébauche de ce qui serait une forme de grammaire de l'opinion, on se propose de mobiliser un ensemble de paramètres énonciatifs, qui s'inscrivent dans la lignée des propositions de Benveniste (1966[1959]) d'une part, de Culioli (1999 [1968]) et Culioli (1999[1991]) d'autre part. Ces paramètres, que l'on a déjà eu l'occasion de déployer dans de précédents travaux (De Vogüé, 2000, 2014, 2020), sont des paramètres généraux, mais dont la combinaison devrait permettre de démêler au moins partiellement les ressorts dont procèdent les différents types de textes concernés. Ils s'organisent sur trois plans que l'on va successivement parcourir : un plan plus discursif relatif aux modalités de construction du discours, qui fera l'objet de la première partie ; un plan plus syntaxique, relatif aux structures prédictives mises en œuvre, dont on explicitera les ressorts dans la deuxième partie et qui est lié aux types d'objets référentiels mobilisés, les uns plus factuels, les autres plus de l'ordre de l'évaluation ; un plan qui occupera la troisième partie, relatif aux types de « voix » mobilisées, ou plus précisément au degré de singularité des voix en question, entre doxa et point de vue singulier, et à la façon dont elles intègrent ou pas d'éventuelles voix alternatives. L'ensemble sera examiné à partir de l'analyse de deux types de données, qui loin de prétendre recouvrir le champ des textes d'opinion, serviront plutôt d'objets de réflexion et de mise à l'épreuve : un bref extrait de texte littéraire où le jeu des points de vue est particulièrement travaillé voire forcé puisqu'il s'agit d'un texte théâtral, *Rhinocéros*, de Ionesco ; trois textes d'opinion proposés par Eensoo et Valette (2014) comme exemples modèles visant à amorcer le classement automatique de commentaires sur les roms, en circulation sur le web social.

1. Les types de discours à l'œuvre dans les textes d'opinion

L'un des ressorts des discours de l'opinion est leur caractère subjectif, que Jackiewicz (2014) rapporte à des « procédés de dévoilement (...) de l'énonciateur », par opposition aux discours objectifs fondés sur des

procédés de « masquage » de l'énonciateur, même si comme Jackiewicz y insiste une approche « binaire » de l'évaluation ne peut satisfaire. Reste que peut être mobilisé pour en rendre compte le modèle que Benveniste (1966[1959]) a élaboré en distinguant une Histoire où « personne ne parle » et un Discours dans lequel le sujet « s'énonce comme locuteur ». D'autant que l'Histoire et le Discours benvenistiens se caractérisent eux-mêmes par d'autres paramètres que celui de l'ancrage subjectif. Pour l'Histoire, quand Benveniste parle d'événements qui s'enchainent « comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire », il est sans doute question d'objectivité (« comme ils se sont produits »), mais il est question plus précisément d'événements, et surtout d'une forme de dynamicité « à mesure qu'ils apparaissent », dynamicité dont rien n'indique qu'elle se déduit du non-ancrage. Pour le Discours, il faut distinguer l'ancrage référentiel sur la situation de discours, et le caractère subjectif du travail énonciatif effectué, travail que Benveniste décrit notamment en invoquant « un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière » (242) : en jeu ici, il y a sans doute une forte intersubjectivité attachée à la situation de discours elle-même et relevant à ce titre de l'ancrage, mais il y a aussi le travail d'un sujet effectivement occupé à discourir, pour élaborer le contenu d'un discours susceptible d'influencer l'autre. Là aussi rien n'indique que ce travail de construction dans lequel le sujet s'implique soit une conséquence de l'ancrage référentiel par ailleurs mis en œuvre.

Dans une précédente étude (De Vogüé, 2020), j'ai travaillé à expliciter ces deux paramètres de la dynamicité et de l'élaboration énonciative, en montrant qu'ils sont effectivement indépendants du paramètre de l'ancrage référentiel. Cela suppose de prendre en considération d'autres types discursifs que ceux de l'Histoire et du Discours, dans lesquels les paramètres se trouvent distribués autrement. Ce faisant, j'en suis venue à proposer une forme d'algèbre rendant compte de la diversité des types possibles. Je reprends ci-dessous ces résultats, dans la mesure où il s'avère que plusieurs de ces autres types sont susceptibles de relever du domaine de l'opinion.

1.1. Une algèbre des types de discours

Benveniste lui-même envisage un autre type discursif, quand il parle de l'aoriste du discours comme d'un type mixte, à cheval entre Discours et Histoire, à propos de l'un des emplois du passé composé français, établissant « un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve place ». Cette configuration correspond à ce que Bronckart (2008) appelle la catégorie du Récit, caractérisée comme du « Raconter dans lequel l'énonciateur est impliqué » : Histoire et Récit s'opposent par l'ancrage référentiel, mais ont en commun la dimension dynamique, avec des faits qui s'enchaînent ou du moins se déroulent, et que l'on « raconte ». Une dynamicité qui joue au demeurant un rôle central dans les théories non énonciativistes du discours comme la Discourse Representation Theory (DRT) de Kamp et Reyle (1993) ou dans les théories qui abordent les textes d'un point de vue plus aspectuel (Dowty, 1986), quand toute la question est de voir non pas comment un texte est ou non embrayé sur la situation d'énonciation, mais comment il progresse au fil du discours (voir notamment Moeschler et al., 1998). Est ainsi mis en oeuvre ce que Rastier (1988) regroupe dans l'une de ses quatre catégories de structuration des textes, la catégorie du dialectique, dont relève tout ce qui concerne la construction temporelle et aspectuelle, notamment les actions, leurs actants et leurs modalités d'enchaînement. Quoi qu'il en soit, le fait que le Récit comme l'Histoire soit pris dans une telle dynamicité¹, quand le premier mais pas le second se trouve embrayé référentiellement, prouve bien que l'on a affaire à deux paramètres indépendants.

D'un autre côté, Hamburger (1986) a plaidé pour que soit isolé un quatrième type de discours, lui aussi repris par Bronckart (2008), type qu'elle dénomme Discours Théorique, qui renvoie à des faits dans leur généralité plutôt qu'à une situation particulière dans laquelle l'énonciateur s'inscrit, et qui correspond à ce titre à une autre forme de

¹ Même si celle-ci peut s'organiser de façon différente dans le Récit ou l'Histoire, et notamment sans nécessairement que des événements s'enchaînent les uns aux autres dans le Récit (voir Moeschler et al., 1998 notamment) : même s'ils ne se déroulent pas nécessairement les uns à la suite des autres dans une progressivité linéaire, il demeure que les faits du Récit sont pris dans un déroulement processuel, avec un avant et un après, un temps du déroulement et un état résultant.

débrayage référentiel. Pourtant, comme dans le Discours embrayé invoqué par Benveniste, il s'agit bien de discourir : ce que Bronckart place sous le régime général de l'« Exposer », qu'il oppose au « Raconter ». En jeu cette fois la catégorie que Rastier rapporte au dialogique, décrite comme recouvrant l'ensemble des faits de modalité (Rastier, 1988: 82)², et supposant que des points de vue soient mis en œuvre, points de vue qui s'expriment de manière autonome par rapport aux faits sur lesquels ils peuvent porter. On propose d'utiliser le terme de modalisation pour désigner ce paramètre propre aux « Discours », qui permet d'envisager des faits pour leur attacher différents degrés et différentes modalités de validité, et ce indépendamment de leur réalisation dans la situation considérée³. Là encore, le fait que cette modalisation caractérise aussi bien le Discours que l'on peut dire embrayé (avec ancrage référentiel) et le Discours théorique qui n'est pas ancré référentiellement, montre bien qu'elle ressortit à un paramètre indépendant.

Soit donc ces deux paramètres de la dynamicité et de la modalisation venant s'ajouter au paramètre de l'ancrage référentiel. On voit d'abord dans le tableau ci-dessous comment ils se combinent dans les quatre types qui viennent d'être parcourus :

	Histoire	Récit	Discours embrayé	Discours théorique
ancrage		+	+	
dynamicité	+	+		
modalisation			+	+

Tableau 1

On voit aussi comment à partir de ces trois paramètres, d'autres combinaisons peuvent être envisagées :

² Quoique cette catégorie du dialogique intègre aussi selon Rastier (1988) des faits d'ancrage (présence de pronoms de première ou deuxième personne notamment) ou aussi des jeux d'altérité entre repères sur lesquels on reviendra dans la troisième partie : Rastier y distingue ainsi du contrefactuel, mais aussi ce qu'il appelle du proximal et du distal où peuvent se déployer diverses prises de distance.

³ On peut rapprocher ce paramètre de ce que Legallois et Lenepveu (2014) appellent Jugement, qu'ils définissent comme « l'acte qui consiste pour un locuteur à se positionner en termes d'opinion, d'idéologie, de croyance, d'attitude et d'émotion ».

- Avec ancrage référentiel simple, sans modalisation et sans dynamique : une telle configuration paraît caractéristique des textes descriptifs standards, qui sont ancrés dans une situation particulière, la situation décrite, cette situation étant donnée comme statique, ce qui suppose que les éléments qui la constituent restent globalement concomitants au lieu de s'enchaîner ; et la description se présente comme étant strictement factuelle, dépourvue à ce titre de toute modalisation, qui supposerait une prise de distance minimale par rapport aux éléments décrits. On est loin ici a priori des textes d'opinion, même si on verra que l'opinion peut s'immiscer par d'autres biais dans de telles descriptions.
- Pas d'ancrage référentiel, avec modalisation mais avec aussi une dynamique qui vient doubler l'avancée du discours : cette configuration caractérise un Discours théorique au sens d'Hamburger qui, tout en restant non ancré dans une situation particulière, se différencie du discours généralisant envisagé ci-dessus par le fait qu'il s'inscrit comme l'Histoire et le Récit dans une dynamique ; cette dynamique qui l'ordonne n'est pas relative cependant à des faits, mais aux modalisations mises en œuvre dans le discours ; dès lors, elle relève non plus du cadre aspectuo-temporel des événements se déroulant, mais d'un cadre logico-déductif où ce sont les propositions élaborées qui s'enchaînent. Peut se déployer ici une dialectique que Rastier (1988) décrit comme argumentative plutôt qu'aspectuo-temporelle, dialectique argumentative qui joue un rôle important sinon dans tous les textes d'opinion du moins dans certains d'entre eux. Pour différencier les deux types de Discours théoriques ainsi mis en évidence, on propose d'appeler Discours généralisant le premier, et Discours raisonnant celui qui s'inscrit dans cette forme de progressivité logico-déductive.
- Avec à la fois ancrage, modalisation et dynamique : il s'agit là d'un type discursif où la dynamique est directement placée dans le dire, sur une ligne proche de ce que Legallois et Lenepveu (2014) décrivent, avec un discours constitué d'actes qui ne sont pas des événements extérieurs auxquels il est fait référence, mais qui sont directement des actes de discours, concomitants au dire et s'enchaînant à mesure que celui-ci se déroule : pour reprendre une formulation de Martin citée par Legallois et Lenepveu, c'est ici le *de dicto* de l'énonciation qui prend le pas sur le *de re* des événements⁴. On propose d'appeler Discours performatif cette dernière

⁴ De fait, cette configuration correspond d'une certaine façon à ce que Legallois

catégorie, qui joue sans doute un rôle important dans des textes où le travail de conviction pourra être mis en scène, enchainant questionnements, affirmations, exclamations et dénégations.

On aboutit au tableau 2 suivant dans lequel toutes les combinaisons des trois paramètres de départ sont réalisées⁵ :

	Description	Histoire	Discours généralisant	Discours embrayé	Récit	Discours raisonnant	Discours performatif
ancrage	+			+	+		+
dynamicité		+			+	+	+
modalisation			+	+		+	+

Tableau 2

Il n'est évidemment pas question de limiter à ces sept le nombre de types de discours possibles. Il peut y avoir d'autres points de variation, par exemple selon la situation-repère sur laquelle s'opère l'ancrage, situation d'énonciation ou autre situation construite en contexte, sans compter la possibilité que soit parcouru l'ensemble des situations possibles⁶.

et Lenepveu (2014) décrivent en termes de séquences d'enchaînement, où il s'agit généralement d'actes mis en œuvre par le discours et destinés à la résolution de problèmes (par exemple une séquence où l'on passe d'un Désir à une Mise en œuvre et à son Évaluation). Cependant les auteurs visent à intégrer tout discours dans cette catégorie des séquences d'enchaînement, que l'enchaînement porte sur le *dicto*, ou sur le *re* : il s'agit notamment d'y intégrer les narrations, où l'enchaînement porte sur le *re*. A l'inverse, on cherche ici à décrire un type énonciatif particulier, distinct de ceux de l'Histoire, du Récit, et même de ce qu'on vient d'appeler Discours raisonnant.

- ⁵ Bien que les termes utilisés pour désigner les sept types discursifs distingués dans ce tableau soient pour certains assez proches des termes utilisés par Adam (voir notamment 2005) pour nommer les types de séquences textuelles qu'il a contribué à identifier, ces types discursifs ne doivent pas être confondus avec des séquences textuelles : une séquence répond à une structure globale, décrite dans le détail par Adam, avec par exemple pour les Narrations, une situation initiale, une perturbation, une série de péripéties, une résolution, et une situation finale. Ici nous ne décrivons pas des structures, mais des modes de construction (voir De Vogüé (2020) pour plus de précisions sur ces oppositions). La question du mode de structuration des textes en séquences est une autre question, importante, mais qui ne semble pas devoir être liée à la problématique de l'opinion.
- ⁶ La construction d'autres repères que le repère-origine, repères simplement distants ou largement contrefactuels pour des énoncés plus fictifs, est au centre de

Reste que la variation systématique de ces trois paramètres permet de garantir une extension maximale de l’empan de discours ainsi envisagé. Il peut alors être intéressant de tenter de situer dans cet empan le cas particulier des discours d’opinion.

1.2. Des catégories ou des angles d’approche

On imagine assez facilement quels textes pourraient relever des différents types parcourus ci-dessus, d’autant que Benveniste, Bronckart, Hamburger, Rastier⁷ ont multiplié les exemples des six premiers. Pour le dernier, il suffit de citer des extraits de conversation où des actes de langage s’enchaînent.

On peut aussi imaginer quels types de moyens linguistiques vont pouvoir s’attacher à chaque type discursif : par exemple des passés simples et des 3^e personnes pour l’Histoire si l’on en croit Benveniste, des passés composés avec d’autres personnes pour le Récit, des connecteurs temporels pour les deux, des présents énonciatifs, des 1^{res} personnes, des exclamations et des verbes modaux pour le discours embrayé, des formes génériques pour le discours généralisant, des connecteurs logiques pour le discours raisonnant, des formes interrogatives ou injonctives pour le discours performatif, etc. On verra en 1.3 comment d’autres types de moyens peuvent être mis en relation avec la non-dynamisme en général, ou du moins avec celle des Discours généralisant et embrayé en particulier. Reste qu’il ne peut être question de construire une simple nomenclature de moyens, dans la mesure où beaucoup de

la catégorie du dialogique au sens où Rastier l’entend. Cependant Rastier (1988) ne semble pas différencier ces jeux de repérage selon qu’ils jouent sur les situations de référence, et donc sur ce que nous appelons l’ancrage, ou sur les voix en charge des modalisations opérées. La variation concernant les sujets modalisateurs, décisive pour définir ce que peut être une opinion, est ce qui va nous occuper dans la section 3. On peut considérer que les théories de la polyphonie de Ducrot (1984) à Nølke (2009) sont plutôt intéressées à ces variations-là.

En faisant la différence, on s’inscrit dans la continuité de l’école culiolienne qui travaille précisément à distinguer les jeux de repérages subjectifs, rapportés à ce que les culioliens désignent par le paramètre S, des jeux de repérages situationnels (parfois rapportés au paramètre T pour temps bien qu’il s’agisse de situations de référence globales) : voir notamment Saunier (2022).

⁷ Ou Weinrich (1973) pour les Descriptions qu’il a mises en évidence notamment à travers son opposition entre premier plan et arrière-plan, dans la mesure où ces arrière-plans sont pour certains statiques.

formes sont compatibles avec plusieurs types, et prennent justement des valeurs différentes selon le type discursif dans lequel ils s'inscrivent : on pense notamment à l'imparfait, que l'on trouve dans des Descriptions passées, mais dans certains Récits avec une valeur de revirement, et aussi dans des Discours, dès lors que ceux-ci se trouvent inscrits dans le passé notamment, et encore dans les Discours raisonnants via ses valeurs contrefactuelles. Il s'agit plutôt d'utiliser les paramètres pour interroger un texte (est-il ancré référentiellement ? est-il modalisé ? est-il dynamique ?), et d'employer alors les formes observées plutôt comme des indices que comme des critères. La conséquence en est que cette algèbre des types discursifs ne sera pas et ne doit pas être conçue comme un outil de répartition des textes en catégories différenciées : tout au plus permettra-t-elle d'établir des cartographies des textes en question, avec des prototypes, et des réseaux de type « ressemblance de famille » qui font passer d'un type à l'autre. Surtout elle fournit des angles d'approche pour étudier les textes et analyser la façon dont ils se déploient.

On peut supposer au demeurant que beaucoup de textes seront hybrides de ce point de vue. Des mélanges qui peuvent frôler l'inextricable, comme on va le voir dans notre premier exemple ci-dessous, extrait de l'acte III de la pièce *Rhinocéros* de Ionesco, que l'on a déjà eu l'occasion d'étudier dans De Vogüé (2020) pour les valeurs des temps, et qui est particulièrement démonstratif pour illustrer l'hybridité :

- (1) J'ai eu tort ! Oh comme je voudrais être comme eux. Je n'ai pas de corne, hélas ! Que c'est laid, un front plat. Il m'en faudrait une ou deux, pour rehausser mes traits tombants. Ça viendra peut-être, et je n'aurai plus honte, je pourrai aller tous les retrouver. Mais ça ne pousse pas ! (Il regarde les paumes de ses mains.) Mes mains sont moites. Deviendront-elles rugueuses ? (Il enlève son veston, défait sa chemise, contemple sa poitrine dans la glace.) J'ai la peau flasque. Ah, ce corps trop blanc, et poilu ! Comme je voudrais avoir une peau dure et cette magnifique couleur d'un vert sombre, une nudité décente, sans poils, comme la leur !

On trouve ici notamment trois moments où le texte s'inscrit dans une configuration de type Récit, quand sont évoqués des événements à venir (*ça viendra, je n'aurai plus honte, je pourrai aller tous les retrouver*), dans les didascalies qui rapportent les processus en cours (*il regarde les paumes de ses mains ; il enlève son veston, défait sa che-*

mise, contemple sa poitrine dans la glace), mais aussi au début quand sont évoqués des faits passés (*J'ai eu tort*), quoique le récit se mélange là avec du discours au travers de l'évaluation marquée par le prédicat « *avoir tort* », montrant ainsi d'emblée à quel point les frontières sont poreuses entre les types⁸.

Le texte comporte aussi de la Description, portant en l'occurrence sur le corps du sujet (*Je n'ai pas de corne ; ça ne pousse pas ; Mes mains sont moites ; J'ai la peau flasque*), mais dont on voit aussi qu'elle est souvent prise dans des modalisations, notamment au travers des exclamations et de l'interjection *hélas*.

Et de fait l'essentiel du texte se situe du côté du Discours. Généralement un Discours embrayé et subjectif, où il s'agit de faire entendre les sentiments qui sont ceux du « je », avec des verbes modaux (*voudrais, faudrait, voudrais*) qui plus est au conditionnel, relevant clairement d'un travail de modalisation indépendante de la situation donnée comme présente, mais aussi avec un lexique évaluatif (*magnifique*, ou l'adverbe *trop* dans *trop blanc*), des interjections (*oh, ah*) et une syntaxe exclamative (phrases exclamatives introduites par *comme*, phrase nominale rendue exclamative par la présence de l'interjection et de *trop* dans *Ah ce corps trop blanc, et poilu !*).

On trouve aussi une phrase relevant du Discours généralisant dans *Que c'est laid, un front plat*, marqué par la valeur générique prise par l'article indéfini d'une part, par le présent d'autre part. Cependant la phrase en question accompagne la vision de ce front plat, comportant de ce fait là encore une dimension descriptive ; et elle touche à l'expression des émotions, nécessairement ancrées et relevant donc d'un Discours embrayé, via sa syntaxe exclamative.

Ce grand mélange de genres, ou plutôt en l'occurrence de types discursifs, est peut-être renforcé ici dans la mesure où il s'agit de théâtre, avec une parole par définition mise en scène, et vouée à faire entendre à elle seule⁹ tout ce qui constitue l'intrigue, le passé, les projets, la situation dans laquelle le sujet se trouve, ses émotions, ses rêveries, ses jugements. Il est lié en plus ici au fait qu'il s'agit d'un monologue, donc d'une forme de dialogue, mais d'un dialogue joué, entre le sujet et

⁸ On voit ici, comme annoncé en fin de 1.1, que le récit peut recouvrir des cas de figure différents selon que la situation d'ancrage est présente, passée ou à venir.

⁹ Du moins dans le texte, où ne s'ajouteront que les didascalies pour déplier tout ce qui va faire la scène une fois jouée..

lui-même, en proie à l'hésitation et à la réflexion, à ce titre forçant les revirements, les ruptures, les silences, les interrogations, les ajouts, les sous-entendus, et aussi le bruit et la gestualité des exclamations. À ce titre, l'ensemble du texte relève d'abord du Discours performatif, ce que manifestent à la fois les ruptures dans la continuité du texte (passer de *J'ai eu tort* à *Oh comme je voudrais être comme eux* par exemple), les marques de revirement (dont le connecteur *Mais* qui vient interrompre la rêverie sur le futur), et la forme interrogative (*Deviendront-elles rugueuses ?*) en relation dialogique à la fois avec l'affirmation qui précède (*Mes mains sont moites*) et avec celle qui suit (*J'ai la peau flasque*), mimant à ce titre le dialogue qui s'instaure entre le sujet et lui-même.

Un texte hybride donc, où l'on peut voir se déployer sous différentes formes le champ de l'opinion, sur ce qui est beau et ce qui ne l'est pas, peut-être aussi sur les torts et les raisons, voire sur ce qui peut advenir et sur d'autres choses peut-être, plus implicites, servant de trame à la pièce. On y voit en outre l'opinion en train de se construire, et de se partager – quoique le partage se fasse ici entre soi et soi-même puisqu'il s'agit de monologue. Cette seconde question, celle du partage, suppose que l'on prenne en compte les différentes voix mobilisées dans le texte, ce qui fera l'objet de la troisième partie.

Quoi qu'il en soit, il apparaît bien que l'opinion loin d'être monolithique peut se trouver greffée à différents types discursifs : à du Récit dans *J'ai eu tort* ; à du Discours généralisant dans *Que c'est laid*, à du Discours embrayé aussi dans la mesure où *Il m'en faudrait* suppose que le rehaussement des traits puisse constituer de fait une nécessité, et que les cornes soient effectivement à même d'atteindre un tel objectif, le tout relevant de jugements de valeur, qui en tant que tels ressortissent clairement au champ de l'opinion. Et on le trouve enfin dans la Description, elle aussi tissée de jugements de valeurs, sur la blancheur, sur le vert, ou sur les poils, et mobilisant en outre diverses échelles d'évaluation à travers les intensifs et les exclamations. On revient en 2. et en 3. sur cet éclatement qui montre que d'autres paramètres que ceux qui sont relatifs au type discursif doivent intervenir.

Reste que les trois paramètres qui nous ont occupé ici permettent effectivement de caractériser un peu précisément les différentes formes que peut prendre le texte d'opinion. C'est ce que l'on va s'employer maintenant à montrer.

1.3. Des opinions qui s'enchainent ou se cumulent

Le parcours des types qui précède montre d'abord que c'est moins l'ancrage que la modalisation qui peut caractériser les textes d'opinion, même si l'on a vu aussi que l'opinion peut se nicher dans les Descriptions ou les Récits, et sans doute dans l'Histoire, avec des procédés sur lesquels on revient en 2. Par ailleurs, on ne peut pas inclure dans ce champ de l'opinion tous les textes relevant du Discours, et notamment tous ceux relevant du Discours généralisant ou du Discours logique, ce qui reviendrait à tenir pour opinion tout énoncé de point de vue, y compris ceux que Hamburger met explicitement au compte de théories en parlant de Discours théorique. On reviendra cette fois dans 3. sur la question de savoir si l'on veut considérer toute thèse comme expression d'une opinion : cela suppose de tenir compte du jeu des repères subjectifs mis en œuvre pour énoncer de telles thèses, repères plus ou moins pris dans des rapports d'altérité, et rendant de ce fait plus ou moins subjective la thèse exprimée.

Reste le paramètre de la dynamicité, sur lequel on veut se pencher un peu plus ici. On voit que ce paramètre est transversal par rapport à celui des modalisations, avec le Discours raisonnant et le Discours pragmatique pris dans des enchainements dialectiques, quand le Discours embrayé comme le Discours généralisant sont non progressifs. Or, précisément, on peut distinguer deux grandes tendances dans le discours d'opinion, l'une fondée sur une dialectique dynamique et visant à développer à ce titre des opinions argumentées, l'autre dans laquelle les propositions au lieu de découler les unes des autres vont plutôt apparaître comme se surajoutant les unes aux autres, donnant lieu à ce que l'on peut décrire comme une opinion emphatique¹⁰. Cette opposition a été notamment mise en évidence par Eensoo et Valette (2012, 2014), à propos des textes d'opinion mais aussi à propos d'autres corpus de textes subjectifs sur lesquels ils ont travaillé : dans les deux cas, ils montrent un clivage important entre deux modes de structuration, se marquant dans les textes d'un côté par des « marqueurs de structuration argumentative (*par contre, car*) et temporelle (*après, puis*) (Een-soo & Valette, 2012), de l'autre par une « rhétorique de l'emphase (*Dire que... !*) et de la saturation (*Il y en a marre, encore, nombreux*)

¹⁰ Voir aussi le rôle de l'intensité et de la redondance dans le jugement évaluatif, bien mis en évidence par Jackiewicz (2014).

(Eensoo & Valette, 2014), avec une « structuration cumulative (*en plus, de nouveau*) » (Eensoo & Valette, 2012). On voit ainsi se dessiner sur des bases strictement linguistiques et textuelles une typologie à l'intérieur du texte d'opinion.

Là encore cette opposition ne va pas seule : quand Eensoo et Valette (2014) proposent une typologie pour classer les commentaires sur les roms qu'ils examinent, ils se fondent à la fois sur cette dimension qu'ils appellent à la suite de Rastier (1988) dialectique, mais aussi sur ce qu'ils appellent toujours à sa suite dialogique (où il est un peu question de modalités, mais où il est aussi question d'ancrage, avec la présence de marques de personne : voir note 2), et sur des paramètres lexicaux, renvoyant à ce que Rastier rapporte au thématique¹¹. Ils arrivent ainsi à distinguer cinq catégories, différenciées sur la base de ces caractéristiques mais mobilisant rien moins que 143 critères, qui sont des listes de connecteurs, des listes d'items lexicaux, des listes de formules, des listes d'adverbes, etc. Par ailleurs, les catégories en question sont souvent hétérogènes pour chaque caractéristique, l'une (le xénophobe) se singularisant notamment par le fait qu'elles ne seraient caractérisables « ni en termes de composante dialectique ni de composante dialogique » (p.118) mais seulement en termes thématiques, quand une autre se singularise sur le plan dialogique, mais reste « pauvre » sur le plan dialectique. Reste que le parcours de catégories qu'ils proposent permet de se rendre compte à la fois des formes que peut prendre la variation au sein du champ de l'opinion, et de la fécondité des paramètres envisagés pour en rendre compte.

On reprend ici les textes emblématiques qu'ils utilisent pour illustrer trois de leurs catégories : en l'occurrence les trois catégories les plus négatives, qu'ils désignent comme la catégorie du discours raciste, celle du discours xénophobe, et celle du discours « défavorable distancié »¹² :

¹¹ Le point important cependant est que ces items ne correspondent en rien à ce que l'on décrit comme le lexique évaluatif. Ce sont des termes associés à un thème : *frais, contribuable, argent, vol* par exemple sont retenus pour reconnaître la thématique de la Spoliation propre au discours raciste notamment. Les lexiques subjectifs ou évaluatifs sont bien pris en compte, mais ils interviennent pour identifier la structuration cumulative dont il est vient d'être question.

¹² Eensoo et Valette ne parlent pas de « discours » raciste, xénophobe, et défavorable distancié, mais d'« agoniste » raciste, xénophobe et défavorable distancié, proposant joliment de rapporter ces types de discours non pas à des sujets individuels, mais à ce qu'ils appellent des agonistes, qui sont des « classe[s] d'acteurs stéréotypés correspondant à une position ou à la défense d'une valeur

(2) Raciste :¹³

Qui **vole un œuf volera un bœuf** c'est **bien** connu, *si eux* en sont *au stade* de l'apprentissage **d'autres volent en toute** quiétude par détournement sur les **immensités** du système social ! (*Le Figaro*, 30.12.2013)

(3) Xénophobe :

Les européens sont libres de circuler en Europe *mais* ne peuvent s'installer qu'à plusieurs *conditions*, notamment des revenus suffisants *pour* subvenir à leurs besoins. Il est **clair** que **tous** ces roms qui habitent dans ces camps ne remplissent pas cette condition. Ils sont *donc* dans l'illégalité *et* ce n'est pas démanteler le camp qu'il faut *mais* les renvoyer dans leur pays d'origine. La France a *déjà* un **grand nombre de pauvres (travailleurs ou pas), de sans abris**. Nous n'avons pas à régler le problème des roms ! (*Libération*, 15.01.2014)

(4) Défavorable distancié :

Il *suffit* d'un mot (**mensonger et flatteur**) *pour que* votre demande soit acceptée... je connais **bien** ces services, j'ai fui par « haine » mon poste *suite aux* distributions **trop** généreuses... **Nos impôts, toujours nos impôts, résultat** : les asso tiennent un an, deux ans *et pouf !*, passent au tribunal en redressement judiciaire, mettent la clef sous le paillason *et* relance *fissa* une **autre asso sous un autre nom...** Merci de bien vouloir publier : **vérité vraie et réelle**. (*Le Parisien*, 27.11.2013)

Dans (2), qu'Eensoo et Valette placent donc dans le champ du racisme, on voit se succéder un proverbe et une évaluation de ce proverbe (*c'est bien connu*) ressortissant au Discours généralisant, suivis de ce qui se donne comme un récit, relatant des faits (les vols), mais qui parcourt plusieurs situations : en l'occurrence la première proposition (*si eux en sont au stade de l'apprentissage*) utilise un présent à valeur embrayée de type présent étendu, quand la seconde (*d'autres volent en*

(ou d'un ensemble de valeurs) », et qui sont surtout des « constructions textuelles » (p. 116) reposant sur les différentes caractéristiques dialectiques, dialogiques et thématiques que nous reprenons dans le texte. Ceci renvoie à une idée défendue aussi par Jackiewicz (2014) selon laquelle le discours de l'opinion fait partie d'une stratégie plus générale de « construction d'image de soi ».

¹³ Dans les trois textes, les gras et les italiques ont été ajoutés par nous pour marquer les formulations relevant respectivement de l'emphatique et du dynamique.

toute quiétude...) s'éloigne de cet ancrage pour prendre une valeur plus générique, avec « *d'autres* » qui volent de manière générale. L'ensemble est en tous les cas saturé de marques de subjectivité que l'on a mises en gras, qui sont pour une part des marques d'intensité (*bien, toute, immensité*) mais qui prennent aussi la forme de cumuls avec les répétitions du verbe *voler*, l'assonance *œuf, bœuf*, et aussi le passage de *eux* à *d'autres* pour marquer la surenchère. On note aussi des traces de dynamique, dans le cadre du récit avec *au stade de* qui s'inscrit dans un déroulement, et dans le cadre d'une ébauche de raisonnement avec l'usage de la conjonction *si*. Mais il s'agit précisément d'un *si* adversatif visant plutôt à bloquer le mouvement inductif attendu. On observe surtout une façon particulière d'élaborer le discours, en soutenant le proverbe à la fois par un commentaire qui l'évalue (*c'est bien connu*) et par une mise en application (le vol d'œuf pour le stade de l'apprentissage, et du côté du bœuf les « *immensités du système social* ») : de ce point de vue aussi, qui correspond à ce que l'on a décrit en termes de Discours performatif et qui est relatif au mode d'élaboration de ce discours, on est dans une logique de l'accumulation, avec un discours qui n'avance pas, chaque phrase venant redoubler l'autre en l'étayant. Ainsi, l'essentiel de ce bref texte est construit sur une dynamicité négative qui l'inscrit dans la rhétorique de l'emphase.

A noter que la subjectivité est ici plus fondée sur cette rhétorique de l'emphase que sur de l'ancrage, puisqu'au contraire le discours est très marqué du côté de la généralisation, sans marque d'embranchement importante¹⁴ hormis le présent étendu déjà noté.

Du côté thématique, important dans le modèle de Eensoo et Valette pour caractériser les catégories distinguées, ce sont les thèmes du vol et de la spoliation qui sont ici mis en avant. Cependant ces thèmes sont clairement liés à l'idéologie antirom, et d'autres thèmes seraient mobilisés pour mettre en scène le même type de positionnement face à d'autres champs de déploiement de l'opinion : on verra dans la partie 2. à réfléchir sur ce qui pourrait être généralisable dans cette thématique du vol.

Dans (3), donné cette fois comme caractéristique d'un discours xénophobe, le Discours généralisant est toujours bien présent, sous la forme non plus d'un proverbe, mais d'une référence au droit dans la première

¹⁴ Contrairement à ce qu'annoncent Eensoo et Valette, sans doute en référence à d'autres extraits que celui qu'ils donnent en exemple.

phrase, puis sous la forme d'un discours plus subjectif mais qui prétend énoncer des vérités valant de manière générale (*Il est clair que tous ces roms qui habitent dans ces camps ne remplissent pas cette condition ou La France a déjà un grand nombre de pauvres (travailleurs ou pas), de sans abris. Nous n'avons pas à régler le problème des roms !*). Cependant c'est le Discours raisonnant qui prend le pas, notamment dans la troisième phrase dont la structure argumentative est manifeste (avec les connecteurs *donc* et *mais*), mais aussi dans le passage de la quatrième (*La France a déjà un grand nombre de pauvres (travailleurs ou pas), de sans abris*) à la cinquième et dernière (*Nous n'avons pas à régler le problème des roms !*), avec l'adverbe *déjà* dont le sens est bien de mettre en jeu une inférence (*déjà* => « pas plus »), et une structure de type base-jugement caractéristique des « évaluations » telles que décrites par Legallois et Lenepveu (2014). Y compris la référence au droit passe par l'énoncé de conditions, et donc de schémas inférentiels.

Au demeurant, la structure pragmatique est beaucoup plus dynamique qu'elle ne l'était dans le texte (2), avec une avancée de type syllogisme au début (règle générale, fait particulier, application de la règle au fait), suivie d'une rupture thématique (*et ce n'est pas démanteler le camp qu'il faut mais les renvoyer dans leur pays d'origine*) qui parle d'autre chose, mais qui surtout via sa forme négative présuppose un débat antérieur se trouvant ainsi repris (débat sur la question du démantèlement). Et de la même façon, la négation finale (*Nous n'avons pas à régler le problème des roms !*) présuppose un échange, avec des positions contradictoires, et une dernière proposition qui se donne comme la résolution de cette opposition, résolution dont la forme exclamative marque en outre le revirement dont elle procède par rapport à l'alternative qui se trouve démentie. Entre ruptures, retours, et avancées, on a là, sur le plan même de l'ordonnancement *de dicto* du discours, une forte dynamicité.

Reste que la rhétorique emphatique est elle aussi présente¹⁵, à la fois avec un adjectif comme *clair* mais aussi avec diverses marques de quantité (*tous, un grand nombre*) et via l'énumération de la quatrième phrase : en l'occurrence une énumération à deux strates avec le jeu des

¹⁵ Pour cette raison, Eensoo et Valette expliquent que ce type de discours ne peut pas être caractérisé par des types d'ordonnancement dialectique particulier : cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'ordonnancement dialectique, cela signifie apparemment plutôt que les deux ressorts de la dynamicité et de la saturation sont mobilisés.

parenthèses qui subdivise le premier item énuméré (*de pauvres (travailleurs ou pas), de sans abris*).

Surtout, cette rhétorique de l'accumulation se trouve associée à un travail important du côté de l'ancrage, avec un ancrage y compris subjectif particulièrement démarcatif, notamment au travers de l'opposition *Les européens / la France* qui structure le texte, et avec le démonstratif redoublé de *ces roms/ces camps* marquant fortement la prise de distance, et qui se trouve mis en regard du *nous* de la dernière phrase dont la dimension inclusive (incluant tous les français, interlocuteurs compris) se trouve fondée sur l'exclusion (entre « nous » et « les autres »).

On est donc dans un dispositif où la dynamique aussi bien du côté argumentatif que du côté pragmatique se combine avec des effets de démarcation, et une forme de saturation seconde servant à la fois à étayer la dynamique argumentative (*clair*) et la démarcation (avec le travail d'énumération et le jeu sur les quantités).

Là encore, Eensoo et Valette doublent ces caractérisations dialectiques et dialogiques par une caractérisation du côté thématique, avec des termes relevant du champ de l'intrusion, de l'exclusion, et dès lors de la question du déplacement, ce qui correspond sans doute au terme choisi pour désigner la catégorie, faisant référence à l'étranger (xénophobe) quand la première catégorie faisait référence à la race. On revient là aussi en 2 sur ce que peut recouvrir de manière plus générale cette catégorie, plus géographique que raciale.

Le texte (4), décrit comme « défavorable distancié », est identifié par Eensoo et Valette comme très marqué à la fois sur le plan dialectique et sur le plan dialogique. On voit qu'il comporte des éléments caractéristiques du Discours raisonnant, avec la condition suffisante (*il suffit d'un mot ... pour que*) énoncée dans la première phrase. Il est cependant essentiellement constitué de ce qui a toutes les caractéristiques de l'Histoire, avec un débrayage marqué ici par la valeur du présent, qui fait référence à des faits se déroulant de manière générale indépendamment d'une situation particulière, et avec la dynamique aspectuo-temporelle propre à l'Histoire, marquée en partie par des formes de connecteurs (*Résultat, et pouf, et, fissa*), en partie par le simple ordonnancement des propositions, dont l'enchaînement se trouve renforcé par l'ellipse du sujet (*les asso tiennent un an, deux ans et pouf!, passent au tribunal en redressement judiciaire, mettent la clef sous le paillason et relance fissa une autre asso sous un autre nom*). Y compris la première phrase est

réinterprétée a posteriori comme marquant le premier temps de ce qui est rapporté dans le récit qui suit, en l'occurrence la fondation de l'association qui va ensuite « *tenir un an* ». Par ailleurs, le tout s'inscrit à nouveau dans une autre dynamique, qui est celle du Discours performatif, avec la demande finale de publication (*Merci de bien vouloir publier*) qui marque bien un autre temps du dire après le récit ; mais aussi avec la si singulière phrase de conclusion (*vérité vraie et réelle*) qui apparaît comme une parole en direct, répondant par anticipation à ce qui pourrait être une mise en doute de la véracité des dires ; et avec en amont la référence au passé du sujet visant à présenter celui-ci comme autorisé à témoigner (*je connais bien ces services, j'ai fui par « haine » mon poste suite aux distributions trop généreuses*). Une dynamique qui est ici d'autant plus manifeste, qu'elle est en quelque sorte hachée, à coups de points de suspension, sur lesquels on reviendra, à coups de ruptures thématiques (entre ce qui est raconté concernant les associations, et ce qui est rapporté concernant le sujet ; entre le récit et la demande finale de publication) qui sont en l'occurrence renforcées aussi par des sortes de ruptures de perspective, à la fois lexicales quand les *distributions* sont reprises comme étant nos *impôts*, et énonciatives dans le déploiement des pronoms personnels, quand les associations dont il est question sont au début désignées par un *vous* générique, qui peut dès lors renvoyer à tout un chacun, à partir de quoi la reconstruction d'une origine embrayée démarquée, via le *je* du sujet puis via le *nous* exclusif de *nos impôts*, procède véritablement d'un renversement de perspective.

Dans l'ensemble, on a donc un texte essentiellement placé sous le signe de la dynamique, cette dynamique se jouant à la fois dans l'avancement du Discours et dans celui de l'Histoire présentée. La différence avec (2) est d'abord liée à la présence d'Histoire, qui vient prendre la place de l'argumentation, mais aussi à la façon dont l'emphase se trouve mêlée à la dynamique : alors que dans (2) les effets de saturation servent en quelque sorte d'appui pour le raisonnement, l'emphase ici fait plutôt figure de point d'orgue, avec la répétition de *nos impôts* qui reprend les « *distributions trop généreuses* », et le final sur les « *vérités vraies et réelles* », ostensiblement redondant.

Sur le plan dialogique, Eensoo et Valette parlent d'une posture de l'indignation : elle se manifeste sans doute au travers des termes particulièrement dépréciatifs qui sont employés au début (*mensonger, flatteur, haine*), et elle se manifeste dans les répétitions qui marquent

l'exaspération. Mais elle se manifeste sans doute aussi par la façon de se mettre en scène comme énonciateur, et de s'adresser à la cantonade, pour se justifier, pour demander (une publication), pour faire entendre la formule finale.

Sur le plan thématique, les deux auteurs indiquent que le champ parcouru est le même que pour le discours raciste de (2), à savoir celui de la spoliation, avec un accent mis sur la référence à un système qui serait celui de l'État (d'où ici les termes *services, poste, distribution, impôt, asso, tribunal, redressement judiciaire*). On verra que cette condamnation d'un système donné comme complice déplace sensiblement la thématique effective de ce type de discours par rapport à celle qu'illustre le texte (2).

Ainsi dans ces trois exemples, on voit à la fois combien les textes sont hybrides dans leur fonctionnement, et combien l'opinion peut prendre des formes variées. Mais on voit aussi le poids qui est celui du paramètre de la dynamicité, que la dynamicité soit effective ou qu'elle se trouve au contraire bloquée dans l'emphase. Un rôle au moins aussi crucial que celui de la présence de modalisations. Et on voit enfin qu'il est possible de dégager à partir de là des types de configuration pour le texte d'opinion, selon la façon dont les paramètres de la dynamicité ou de la modalisation voire de l'ancrage s'actualisent et se déplient. Une grammaire qui ne rend pas compte de toutes les particularités de ces différents types de textes d'opinion, mais qui permet d'explicitier une partie d'entre elles et de marquer les différences entre types, notamment entre le discours en (2) essentiellement cumulatif, celui en (3) à la fois argumentatif et démarcatif, et celui en (4) fortement performatif, et appuyant la performance sur du narratif.

On va voir maintenant un autre plan de différenciation, qui ne concerne plus directement les modalités d'organisation du discours, mais plutôt la nature aspectuelle des prédicats mis en œuvre, ce qui se manifeste alors dans la syntaxe même des propositions se trouvant ainsi enchaînées, modalisées ou embrayées. Ce plan plus interne à la prédication va nous permettre d'abord d'expliquer pourquoi il arrive que l'opinion se niche dans des types discursifs non modalisés comme les Récits, les Histoires ou les Descriptions. Elle va nous permettre aussi de rendre compte des variations plus lexicales qu'Eensoo et Valette rapportent au champ du thématique.

2. Des types prédicatifs

2.1. Des opinions et des faits

On a distingué au départ de cette étude l'opinion et le texte où elle s'exprime. La différence est plus nette encore du côté des faits, qui ne sont certainement pas des discours, mais ce à quoi ces discours peuvent faire référence. On va s'intéresser ici aux référents des discours factuels et des discours d'opinion, référents qui sont d'une part des données factuelles et d'autre part des appréciations sur ces données, appréciations auxquelles ces discours font effectivement référence. À noter que la relation entre le domaine des référents et celui des discours n'est pas univoque : les données factuelles ne sont pas réservées aux seuls discours factuels, les discours d'opinion faisant sans doute référence à des opinions mais faisant aussi référence à des données factuelles, qui sont les situations ou les faits auxquels les appréciations exprimées s'appliquent.

Par données factuelles, on entend des entités, des faits ou des situations qui sont concrets au sens de Milner (1989), c'est-à-dire non réductibles à quelque propriété ou faisceau de propriétés que ce soit. Les appréciations de leur côté, indépendamment du fait qu'elles mobilisent un sujet modalisateur, peuvent porter sur des entités concrètes (elles peuvent porter aussi sur d'autres appréciations), et relèvent de ce fait de ce que Frege désigne comme des entités incomplètes, au sens où elles portent nécessairement sur autre chose, une autre chose qui doit intervenir pour les compléter.

On propose de mobiliser les concepts culioliens de quantité et de qualité (Culioli, 1999[1983]) pour rendre compte de l'opposition entre donnée factuelle et appréciation. De fait ce qui caractérise cette notion de quantité n'est pas qu'elle renvoie à des entités quantifiables, les qualités pouvant elles aussi être quantifiées : ce qui la caractérise est le fait que ces entités soient susceptibles d'être diversement qualifiées.

Les items lexicaux isolés articulent généralement quantités et qualités, renvoyant en effet à des classes d'entités, qui sont des classes de quantités, et le faisant via la propriété qu'ils subissent, cette propriété étant par définition une qualité.

En revanche, comme on va le voir, les énoncés vont pouvoir selon les cas être plus quantitatifs ou plus qualitatifs.

2.2. Deux syntaxes en concurrence

À l'opposition qualité/quantité correspondent de fait des structurations syntaxiques différentes, selon ce qui peut constituer la valeur référentielle des propositions construites, et notamment selon qu'elles visent à prédiquer l'existence de quantités, ou qu'elles visent l'attribution de qualités. Sont en jeu deux types de prédication largement discutés dans la littérature entre prédication d'existence dite aussi prédication thétique, et prédication attributive ou catégorique (Kuroda, 1973).

Les prédications attributives sont structurellement bipartites, avec d'un côté la qualité incomplète attribuée, et de l'autre la quantité à laquelle la qualité se voit attribuée : le schéma syntaxique sur lequel elles s'alignent quand elles prennent une dimension propositionnelle est donc le schéma GN-GV, avec un GV qui peut prendre directement la forme d'un prédicat attributif, par exemple sous forme adjectivale reliée ou non par une copule au sujet, ou qui peut prendre des formes lexicale-ment verbales, si tant est que ces verbes peuvent s'inscrire dans une telle perspective catégorisante, ce qui va bien évidemment mettre en jeu des contraintes aspectuelles sur les types de prédicats mobilisables. C'est le schéma de base, mais bien évidemment, dans des propositions nominales, dépourvues de verbes, on aura simplement la juxtaposition GN-Attribut, quelle que soit la forme prise par cet attribut. Et ce sera le cas aussi pour des structures enchâssées au sein d'autres propositions et marquant des prédications parallèles, par exemple des structures appositives, ou des structures de clauses, avec des attributs portant sur l'un des arguments de la proposition (attributs dits attributs de l'objet dans les grammaires traditionnelles).

Les prédications d'existence obéissent à une tout autre structure, qui sera non pas bipartite mais plutôt monopartite, ou, comme on va le voir aussi, volontiers pluripartite, selon la façon dont est mis en place le site dans lequel ces prédications d'existence s'opèrent. Pour ce qui concerne les énoncés verbaux, le modèle est cette fois celui des énoncés à présentatifs : en français des formes grammaticales comme *voici*, *voilà*, *il y a*, *il existe*, suivies de GN, dans lesquelles il est aussi malvenu de distinguer un sujet (qui au mieux pourrait être l'impersonnel *il*), que d'isoler ce qui pourrait tenir lieu de GV (au mieux *y a GN*). D'autres énoncés cependant peuvent être rapportés au même schéma, y compris

des énoncés avec verbes pleins, si tant est que le verbe en question réfère non à une qualité mais à une quantité, en l'occurrence un procès, dont il s'agit de prédiquer l'existence. On voit que là encore cela suppose un type aspectuel particulier pour le verbe, non plus attributif mais processuel. Mais cela suppose aussi une structure argumentale dans laquelle il n'y a pas d'argument externe, avec tous les arguments du verbe venant à égalité compléter la référence de ce verbe en lui apportant leur détermination. On quitte donc bien la structure bipartite que partagent certains modèles syntaxiques et la logique des prédicats, pour une structure correspondant à ce que Blanche-Benveniste (1987) décrit comme des noyaux verbaux, qui comportent le verbe (si verbe il y a) et tous ses arguments.

C'est donc bien d'une structure monopartite qu'il s'agit, à ceci près que ces noyaux verbaux souvent ne vont pas seuls dans les phrases, et s'accompagnent d'éléments en nombre non limité (du moins sur le plan syntaxique), qui font pouvoir participer à situer la quantité dont l'existence est prédiquée : Blanche-Benveniste parle de préfixes, ou de postfixes, et donne un exemple fictif pour montrer qu'ils peuvent être nombreux et variés autour du noyau verbal (ici en gras) :

- (5) Selon eux, chez leur père, quand c'était l'hiver, les femmes, quand elles travaillaient, des trucs comme ça, **elles aimaient pas du tout**, même si elles le disaient pas toujours, les femmes.

Les modèles de la macro-syntaxe (voir notamment Berrendonner, 2002) visent précisément à rendre compte de cette prolifération.

Ainsi a-t-on deux modèles syntaxiques en concurrence. Au lieu de faire jouer la concurrence pour défendre un modèle plutôt que l'autre, il paraît plus judicieux d'en faire un nouveau paramètre propre à caractériser certains types d'énoncés par rapport à d'autres, puisque de fait cela ne correspond pas aux mêmes types d'énoncés ni aux mêmes types de structures syntaxiques et aspectuelles (De Vogüé, 2014)

Et de ce point de vue, il est clair que la syntaxe bipartite des logiques du prédicat associée à des attributions qualitatives est plus encline à héberger les discours de l'opinion que ne l'est la syntaxe multipartite des prédications d'existence.

2.3. Retour sur les textes

On explique ainsi ce qui a déjà été noté, à savoir le fait que dans l'extrait de *Rhinoceros*, la première phrase, *J'ai eu tort* s'interprète comme l'énoncé d'une opinion : le prédicat *avoir tort* est en soi un prédicat qualitatif, ce qu'il est y compris au sein d'un énoncé de Récit.

On trouve au demeurant dans cet extrait tout un ensemble de formes qui relèvent de cette logique bipartite : *Que c'est laid, un front plat*, clairement bipartite quoique le sujet soit postposé, mais aussi *Mes mains sont moites*, pourtant descriptif, mais où la forme attributive pousse la description vers le dépréciatif ; et surtout la série finale où les verbes disparaissent, avec d'abord un attribut de l'objet (*J'ai la peau flasque*), puis une prédication sans verbe (*Ce corps trop blanc*), dont le sujet va même être élidé (*et poilu*), et enfin de simples épithètes d'abord effectivement appréciatifs (*magnifique*), puis simplement descriptifs (*décente, sans poils*).

Dans les textes sur les roms en revanche, ce qui est marquant est l'absence relative de telles structures attributives, avec peu d'adjectifs (hormis les intensifs), et des verbes généralement non appréciatifs : il s'agit essentiellement de prédiquer l'existence de données présentées comme factuelles. On voit là que l'opinion prend des formes plus retorses que ce que l'on pourrait attendre, ce qui confirme les résultats rappelés par Jackiewicz (2014) qui montrent que le lexique appréciatif joue beaucoup moins de rôle que les modes de structuration textuelle.

On trouve cependant dans le texte raciste (2) des formes qualitatives, mais qui sont comme en arrière-plan, enchâssées dans des nominalisations (*quiétude, immensité*) : un moyen particulièrement efficace de transformer les appréciations en présupposés (les voleurs ne sont pas inquiétés, le système social est immense), ce qui permet de les soustraire au débat et de les placer dans le registre de l'évidence. On reviendra sur ce qui fonde un tel mécanisme.

Dans le texte distancié (4), les appréciatifs sont plus nombreux (*mensonger, flatteur, trop généreux*, sans compter les deux qualifications redondantes *vraie* et *réelle* de la fin) mais les deux premiers (*mensonger* et *flatteur*) étant placés entre parenthèses comme des apartés, et le troisième étant enchâssé dans un groupe nominal défini (*aux distributions trop généreuses*) qui en fait là encore un présupposé, sont eux

aussi sortis du champ du débat. Quant aux deux derniers, doublement redondants (*vérité vraie et réelle*), ils sont d'une autre façon placés du côté de l'évidence.

2.4. Du qualitatif implicite : une troisième structure syntaxique

Ce qui précède montre bien que c'est d'abord en se camouflant sur le plan syntaxique, ou du moins en se préservant de toute marge de contestation, que l'opinion se manifeste dans ces trois types de textes. En surface on a des faits, et des verbes qui font référence à des faits.

Pourtant l'opinion est là, comme si donner les faits suffisait à faire entendre ce qu'ils signifient sur le plan qualitatif : ce sont des faits qui disent leur vérité, et en l'occurrence celle que les auteurs de ces discours veulent faire entendre.

L'opinion est donc cette fois non plus de l'ordre du présumé, mais de l'ordre de ce qui va sans dire : de l'implicite.

De ce point de vue le texte (4) est particulièrement révélateur, avec la présence par trois fois de points de suspension, qui visent tous les trois à marquer que l'interprétation de ce qui précède va sans dire. Or ce texte est aussi celui dont on a vu qu'il mobilise centralement les ressorts de l'Histoire, dans lequel non seulement les événements s'enchaînent mais, selon la formulation de Benveniste, « parlent d'eux-mêmes ». C'est dire qu'on n'est plus seulement dans le champ des données factuelles, que derrière les prédications d'existence se profilent des appréciations, avec du quantitatif qui débouche sur du qualitatif, en l'occurrence au travers de ce qui résulte de ce quantitatif.

Pour ce qui concerne le texte (4), ce sur quoi débouchent les faits rapportés reste implicite, mais n'en est pas moins donné comme « *vérité vraie et réelle* » : si « *une autre asso* » est relancée « *sous un autre nom* », c'est pour toucher à son tour les « *distributions trop généreuses* » mentionnées au début, et cet enchaînement ressortit à un système organisé pour ponctionner « *nos impôts* » : pour nous spolier. On retrouve la thématique du vol, mais laissée implicite.

Ce déploiement de non-dits est possible parce qu'il est de fait possible que « les événements parlent d'eux-mêmes », c'est même ce qui les différencie de simples processus : les événements articulent le quantitatif et le qualitatif, via le changement d'état dont ils procèdent.

On a certes affaire à un processus, mais ce processus débouche sur un changement d'état, qui est qualitatif.

Ce retournement où le quantitatif vire au qualitatif est en fait au cœur de la notion aspectuelle d'accomplissement.

Elle correspond à une troisième configuration, à côté des prédications d'existence et des prédications attributives, dans laquelle le quantitatif s'articule au qualitatif, avec des procès qui sont dits téliques parce que dotés d'une finalité qualitative correspondant à l'état résultant de leur accomplissement.

Dans de précédents travaux sur les jeux de quantité et de qualité dans le développement des énoncés (De Vogüé, 2014), j'ai soutenu que cette troisième configuration s'inscrit dans un troisième type de structure syntaxique, ni bipartite, ni pluripartite, mais tripartite, le classique S-V-O, avec un sujet-agent d'un côté, et de l'autre un objet définissant la finalité du processus mis en œuvre.

Sur le plan aspectuel, cela mobilise des verbes finalisés de type accomplissement, avec état résultant. Ce type de structure est bien présent dans le texte (4) à la fois derrière le passif (« *votre demande soit acceptée* » marquant que le résultat visé est atteint), derrière la notion de condition suffisante (avec un « *mot* » qui « *suffit* » pour atteindre les résultats), et enfin dans le passage final d'une association à l'autre (*une autre association avec un autre nom*) qui est comme le point d'orgue résultant de la série des procès qui précèdent.

2.5. L'aspect derrière les thématiques

Si l'on revient à la question du champ thématique propre aux trois types de textes, champ rapporté au vol et à la spoliation pour les textes (2) et (4), et aux jeux de déplacement pour le texte (3), on peut penser qu'indépendamment des formes particulières qu'ils se trouvent prendre ici en relation avec les roms, ils peuvent être rapportés à des configurations beaucoup plus générales : dans le texte (2), il s'agit de traiter les roms de voleurs, en donnant au qualificatif de voleur le statut d'une propriété qualitative, qui les définirait en propre, ce qui constitue effectivement une manifestation de racisme ; dans le texte (4), le vol n'est pas une propriété, c'est un processus organisé et finalisé, et c'est en tant que tel qu'il est présenté, dans le cadre d'une idéologie qui se rapproche

d'une théorie du complot ; dans le texte (3) en revanche, la posture affectée consiste à s'en tenir aux faits, en l'occurrence le fait que les roms soient des étrangers, venant d'un autre pays, où il va s'en dire qu'ils peuvent repartir.

Un type d'opinion fondé sur une prédication attributive en (2), sur une prédication factuelle en (3), et sur une prédication que l'on peut dire démonstrative dans (4), où les faits font figure de preuves et à ce titre ouvrent sur le qualitatif.

Ainsi apparaît-il que les discours d'opinion peuvent se différencier non pas seulement par leurs modes d'**élaboration discursive – cumulative, argumentative, ou narrative –**, **mais aussi par leurs structures référentielles mêmes, en relation avec les dispositifs syntaxiques et aspectuels que ces structures mettent en œuvre.**

Le parcours qui précède a permis cependant de mettre en évidence un autre point de différenciation, concernant le caractère plus ou moins implicite, plus ou moins assumé, ou plus ou moins présupposé des contenus qualitatifs véhiculés. Cela touche à la façon dont sur le plan énonciatif le sujet exprimant ses opinions choisit ou non de se singulariser. On va consacrer la dernière partie à cette question de la singularité, et de la façon dont le discours peut ou non intégrer des points de vue potentiellement alternatifs¹⁶.

3. Des points de vue

On a noté en 1.3 que les discours généralisants ou raisonnants ne pouvaient pas être tous rapportés au champ de l'opinion quand certains renvoient plutôt à l'énoncé de vérités générales, sauf à considérer que toute vérité énoncée relève de l'opinion, et à mettre dans le même grand sac thèses et points de vue, théories et idéologies.

C'est dire que la modalisation ne suffit pas à caractériser le champ de l'opinion, notamment quand elle s'applique à des prédications sensées valoir généralement. Un autre paramètre doit être pris en compte, qui se situe sur un autre plan, et que l'on peut formuler de la façon suivante : une opinion est toujours une opinion parmi d'autres possibles ; les thèses en revanche s'opposent sans doute les unes aux autres, peuvent être par-

¹⁶ À noter que Benveniste évoque bien, quoique rapidement, cette variabilité du côté des points de vue, au travers de sa référence au discours rapporté, qui est une autre façon d'insérer du Discours au sein de l'Histoire.

tielles, fausses, plus ou moins valides, mais s'inscrivent dans des échelles de validité plutôt que dans des ensembles de possibles. Cette différence est liée d'abord à la notion même d'opinion, venant d'un verbe *opiner* qui signifiait au départ non pas acquiescer (comme c'est le cas maintenant en relation avec l'expression *opiner du chef*, parce qu'avec le chef en question on ne peut que choisir le oui), mais donner un avis, juger, et par conséquent choisir parmi plusieurs possibilités. Elle est liée aussi sans doute au fait que les opinions n'existent pas hors des individus (c'est une autre raison pour décrire les opinions en termes de subjectivité) : ce sont des individus qui ont des opinions. Dès lors il y a autant d'opinions possibles que d'individus ou de groupes d'individus en lice. Les thèses en revanche s'appliquent au monde, et peuvent s'appliquer plus ou moins bien : c'est leur rapport au monde qui les définit. Quoiqu'elles puissent être émises par un individu, leur relation à cet individu reste contingente : les individus n'ont pas de thèses, ils en formulent.

Dans les trois textes étudiés où de façon variée une opinion s'exprime, la présence d'autres voix est manifeste, quoiqu'elle prenne des formes nettement différenciées comme on va le voir. Dans le discours dit xénophobe de (3), ce sont les négations qui marquent la prise en compte d'un point de vue adverse auquel l'opinion exprimé s'oppose. Dans le discours décrit comme distancié (4), c'est plus un destinataire qu'un contradicteur qui est mis en scène : il l'est d'une manière qui paraît anecdotique mais qui ne l'est pas, à travers la demande de publication (*Merci de bien vouloir publier*) qui suppose un sujet s'adressant au reste du monde. Dans le discours décrit comme raciste (2), l'autre voix est la voix du proverbe, une voix que le sujet cite, qu'il commente, et sur laquelle il s'appuie pour élaborer son propre message.

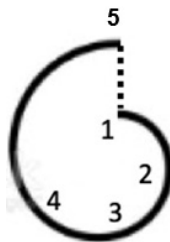
La mise en jeu d'une forme d'altérité s'avère ainsi être non seulement une caractéristique commune à l'ensemble des textes d'opinion, mais être aussi une source importante de variation au sein de la catégorie. De fait, nos trois exemples montrent bien que l'altérité prend des formes variables dans l'énoncé d'une opinion, entre adversité, adresse ou citation. Ils montrent aussi que cette variation n'est pas anodine et est à la source d'une partie au moins des différences que l'on observe entre ces types d'opinion.

Pour prendre la mesure de ces différentes formes d'altérité et du rôle qu'elles peuvent jouer dans la caractérisation des types d'opinion en jeu, on propose d'utiliser un modèle que Culioli (1999 [1968]) a élaboré

en référence à la relation dialectique pouvant rapporter l'une à l'autre identité et altérité : le modèle de la came, schématisé ci-dessous, qui a été utilisé d'abord par Culioli lui-même pour rendre compte des modalités de construction de la 3^e personne, et que j'ai utilisé pour ma part dans les domaines les plus variés pour rendre compte notamment des valeurs du présent, du futur, du subjonctif (De Vogüé, 1993), des modalités de l'accord (De Vogüé, 2022), et aussi, en collaboration avec Denis Pailard, pour rendre compte des valeurs de l'indéfini et des valeurs des copules *être* et *avoir* (De Vogüé, 1993). Dans tous ces cas la came permet de modéliser la façon précise dont l'altérité intervient dans la construction de l'identité : étant donné une classe d'entités, on distingue :

- un moment 1 d'altérité faible n'empêchant pas l'interchangeabilité d'entités toutes identifiables les unes aux autres ;
- un moment 2 où l'altérité est ignorée au profit d'une identification sans réserve ;
- un moment 3 d'identité renforcée, qui s'entend cette fois comme un dépassement de l'altérité ;
- un moment 4 d'altérité structurante permettant de délimiter une identification qu'elle fonde ;
- et enfin un moment 5 d'altérité indépassable qui confère à chaque entité son identité propre¹⁷.

Dans cette came, la dialectique fait que paradoxalement l'altérité se renforce à mesure que l'identité se consolide, jusqu'à la position 5 d'équilibre final, où chaque entité de la classe est devenue singulière.



¹⁷ On voit que dans l'opération, l'identification elle aussi change de nature, passant de la problématique de l'idem (où des entités différentes se voient identifiées par-delà leurs différences) à la problématique de l'*ipse*, qui renvoie à l'identité singulière d'un individu, identifiable à nul autre. Pour plus de précisions dans la description de la came, on peut se reporter à De Vogüé (2000).

Ce modèle s'applique tout à fait à la classe des voix au sein de laquelle une opinion peut se construire.

Dans le moment 1, on retrouve des voix plurielles qui toutes s'accordent sur une opinion commune : c'est le moment où l'opinion totalement désingularisée se fait évidence ; on a vu cette évidence à l'œuvre dans les présupposés repérés aux marges des textes (2) et (4).

Le moment 2 est celui d'une opinion d'autorité pour laquelle aucune alternative n'est envisageable : c'est le moment où l'opinion est donnée comme une forme de doxa et c'est bien ce que l'on observe dans le texte (2) où c'est un proverbe qui la formule (ce sont tous des voleurs de bœufs).

Le moment 3 est celui au contraire d'une opinion qui se nourrit de la contestation pour mieux la dépasser : on l'a vue à l'œuvre dans le texte (3) avec les dénégations qui s'opposent au point de vue adverse et avec le modal *faut*, qui exclut toute alternative.

Le moment 4 n'est pas représenté dans notre corpus : c'est celui d'une opinion qui se définit par différenciation quand le point de vue énoncé est explicitement posé comme étant un point de vue parmi d'autres.

Le moment 5 final est celui d'une opinion qui se pose comme étant une opinion singulière : on la trouve dans le texte (4) quand le sujet se présente comme témoin autorisé (*je connais bien ses services*) qui sait de quoi il parle quand il émet l'opinion en question.

Ainsi apparaît que sur ce plan aussi, les opinions sont largement hétéroclites, tout en obéissant à des principes généraux de variation qui permettent de rendre compte de leurs variétés.

On arrive par conséquent à une caractérisation de l'opinion fondée sur trois grands axes : d'abord la mise en œuvre de ce que l'on a décrit en terme de modalisation, c'est-à-dire d'un discours autonome par rapport à la situation de référence ; ensuite l'attribution de qualités, que ce soit directement sous forme de prédications attributives ou de manière implicite via des inférences associées à des prédications existentielles, notamment lorsque le procès prédiqué se donne comme l'accomplissement d'une qualité ; enfin l'inscription du discours dans un jeu d'alternatives à ce discours.

Surtout, on dispose de trois niveaux de paramètres intervenant dans la diversification des textes d'opinions observables : le plan des types discursifs, où le jeu entre dynamicité et redondance joue un rôle déci-

sif pour différencier les formes prises par l'opinion ; le plan des types prédicatifs, où le système à trois temps articulante quantité, qualité, et accomplissement induit des différences fortes entre types d'opinions ; le plan de l'énonciatif, où se différencient évidences, positions d'autorité, dépassement des contestations, avis différenciés et opinions singulières. Toute une grammaire de l'opinion, qui mobilise sans doute d'autres paramètres encore, qui appelle sans doute que les paramètres déjà déployés soient affinis, mais qui permet de rendre compte de la variété des formes que peuvent prendre les textes dans lesquels l'opinion s'exprime.

Références

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle du discours*. Paris: Armand Colin.
- Benveniste, E. (1966[1959]). Les relations de temps dans le verbe français. In *Problèmes de linguistique générale* I. Paris: Gallimard, pp. 237-250.
- Berrendonner A. (2002). Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe, et ambivalences sémantiques. In H. L. Andersen & H. Nølke (éds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Berne: Peter Lang, pp. 23-41.
- Blanche-Benveniste, C. (1987). *Pronom et syntaxe: l'approche pronominale et son application au français* (Vol. 1). Peeters Publishers.
- Bronckart, J. P. (2008). Genres de textes, types de discours, et «degrés» de langue. *Texte!* 13(1).
- Culioli, A. (1999 [1968]). La formalisation en linguistique. In *Pour une linguistique de l'énonciation*, t. 2. Gap: Ophrys, pp. 17-29.
- Culioli, A. (1999[1991]). Structuration d'une notion et typologie lexicale. A propos de la distinction dense, discret, compact. In *Pour une linguistique de l'énonciation*, t. 3, Ophrys, pp. 9-16.
- De Vogüé, S. (1993). Des temps et des modes. *Le gré des langues*, 6. L'Harmattan.
- De Vogüé, S. (2000). Calcul des valeurs d'un énoncé 'au présent'. *Travaux de linguistique*, 40, pp. 31-54.
- De Vogüé, S. (2014). Effets sémantiques, syntaxiques et énonciatifs du jeu entre quantité et qualité. *LINX*, 70-71, pp. 141-164.
- De Vogüé, S. (2020). Les modes et les temps dans le texte. *L'information grammaticale*, 167, pp. 25-34.
- De Vogüé, S. (2022). L'accord à hue et à dia. In Collin, C. (dir.), *Accord Non-Accord*. Presses Universitaires de Rennes, pp. 15-51.

- Dowty, D. (1986). The effects of aspectual class on the temporal structure of discourse: semantics or pragmatics? *Linguistics and Philosophy*, 9, pp. 37-61.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Éditions de Minuit.
- Eensoo, E., & Valette, M. (2012). Sur l'application de méthodes textométriques à la construction de critères de classification en analyse des sentiments. *TALN 2012* (Vol. 2), pp. 367-374.
- Eensoo E., & Valette, M. (2014). Approche textuelle pour le traitement automatique du discours évaluatif. *Langue Française*, 184, pp. 107-122.
- Frege, G. (1971[1891]). Fonction et concept. In *Ecrits logiques et philosophiques*. Paris: Seuil, pp. 80-101.
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Paris: Seuil.
- Jackiewicz, A. (2014). Études sur l'évaluation axiologique : présentation. *Langue française*, 184, pp. 5-16.
- Kamp, H., & Reyle, U. (1993). *From Discourse to Logic*. Kluwer.
- Kuroda, S.-Y. (1973). Le jugement catégorique et le jugement thétiqúe : exemples tirés de la syntaxe japonaise. *Langages*, 30, pp. 81-110.
- Legallois D., & Lenepveu, V. (2014). L'évaluation dans les textes : des relations inter-propositionnelles aux séquences discursives. *Langue française*, 184, pp. 17-33.
- Milner, J.-C. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil.
- Moeschler, J. et al. (1998). *Le temps des événements*. Editions Kimé.
- Rastier, F. (1988). *Sens et textualité*. Paris: Hachette supérieur.
- Nølke, H. (2009). La polyphonie de la ScaPoLine 2008. *La polyphonie: outil heuristique linguistique, littéraire et culturel*, 3(11), pp. 11-38.
- Saunier, E. (2022). Quelques atouts de la théorie des opérations énonciatives pour la didactique des tenses du français. hal-03714370.
- Valette, M. (2021). L'expression des opinions : un ethos sans opinion. In *Séminaires des 20 ans de l'ATILF*.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris : Seuil.

INTERPELANDO OS SUJEITOS DO BREXIT. PROCESSOS LINGUÍSTICOS E SOCIAIS DA SUBJETIVIDADE DISCURSIVA *

JOHANNES ANGERMULLER
(School of Languages and Applied Linguistics,
Open University, Milton Keynes, UK)

1. Introdução

As guerras culturais populistas dos últimos anos, impulsionadas pelas novas tecnologias sociais e por uma crise da democracia liberal, têm vindo a fomentar ideias extremistas. Embora muitos observadores deplorem a qualidade do debate público contemporâneo, a investigação sobre o discurso promete dar conta de tais desenvolvimentos, e a negociação das posições discursivas dos participantes é uma questão-chave. Os discursos frequentemente mobilizam as (e são alimentados pelas) energias sociais dos participantes, que procuram tornar-se sujeitos visíveis e reconhecidos no discurso. O Brexit, Trump e outros movimentos populistas de direita têm dado alguns exemplos mais extremos de discursos impulsionados pelo desejo dos líderes e dos seus seguidores de defenderem as suas posições de sujeito. No entanto, a subjetividade está em jogo em muitos discursos, não só na arena política, mas sempre que a linguagem é usada em grupos e comunidades.

As divisões disciplinares entre a linguística e outras áreas tendem a analisar a subjetividade a partir de pontos de vista estritamente separados: enquanto os linguistas estudam a subjetividade como um fenómeno implementado pelas práticas linguísticas, os sociólogos e os politólogos questionam como é que os atores, através das suas práticas, constroem identidades na ordem social. No entanto, poucos têm tentado aproximar perspectivas sociais e linguísticas sobre a subjetividade. Uma exceção notável é o linguista marxista Michel Pêcheux, pioneiro da análise do

* Gentilmente cedido pelo autor, este texto constitui a versão em língua portuguesa do seguinte artigo: Angermuller, J. (2023). The analysis of discursive subjects. In Piotr Cap (ed), Handbook of Political Discourse. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, pp. 179-202. Tradução da responsabilidade de Isabelle Simões Marques e Teresa Oliveira.

discurso em França, no final da década de 1960. Pêcheux criou a teoria das posições de sujeito (1975), que põe a linguística a dialogar com as teorias social e psicanalítica (Althusser, 1995; Lacan, 1966). Segundo Pêcheux, os indivíduos tornam-se sujeitos ao entrar no discurso e, através do discurso, ocupam uma posição de sujeito no espaço social.

Na sequência do espírito estruturalista do seu tempo, Pêcheux vê a linguagem como um sistema que rege as escolhas linguísticas feitas pelos locutores. Portanto, concebe a sociedade em termos de uma estrutura de desigualdade socioeconómica (“luta de classes”) que determina o que os indivíduos podem dizer, pensar e fazer. Nesta contribuição, irei reconceptualizar as ideias de Pêcheux sobre a subjetividade discursiva à luz dos desenvolvimentos mais recentes da linguística e das ciências sociais. Nas secções seguintes, irei examinar a teoria estruturalista da subjetividade de Pêcheux e defenderei abordagens pós-estruturalistas do discurso enquanto prática de constituição de posições de sujeito na ordem social. Em seguida, aplicarei a perspetiva teórica sobre as posições de sujeito aos debates sobre o Brexit nos fóruns de utilizadores do diário britânico *Daily Mail*. Finalmente, delinearei um modelo pós-estruturalista integrativo do discurso que explica a subjetividade como resultado de práticas sociais e linguísticas.

2. A constituição discursiva do sujeito. Voltando a Pêcheux

Dois teóricos lançaram as bases dos estudos do discurso franceses no final da década de 1960. Se Michel Foucault, devido aos seus trabalhos históricos, se tornou o rosto internacional da teoria francesa do discurso (1966, 1969, 2004), Michel Pêcheux tornou-se o chefe teórico de uma escola de linguistas, por vezes designada de escola francesa de análise do discurso.

De início, Pêcheux foi movido pelo desejo de dar conta da ordem textual para lá do nível da frase (1969). O discurso era visto por ele como uma máquina que organiza a distribuição das expressões linguísticas, independentemente de quem fala e do que significa o discurso. No entanto, no início da década de 1970, Pêcheux passa de uma abordagem distribucionalista para um quadro semiótico inspirado em Saussure e Benveniste. Vê então a língua como um sistema de que os indivíduos se podem apropriar para encontrarem o seu lugar no discurso e tornarem-se sujeitos.

A manifestação teórica do período intermédio de Pêcheux pode ser encontrada em *Les Vérités de La Palice* (1975), cujo título em inglês (*Language, Semantics and Ideology*) revela a sua passagem para a semântica. Nesse trabalho, Pêcheux entende o discurso como uma prática linguística e social de subjetivação, ou seja, uma prática de transformação dos locutores em sujeitos. Por outras palavras, através do discurso, os indivíduos podem ocupar uma posição de sujeito. E, de forma mais geral, sempre que recorrem à língua, os indivíduos são socialmente identificados, reconhecidos e posicionados como sujeitos no mundo social.

O processo de subjetivação comporta dois aspetos:

- Em primeiro lugar, permite que os indivíduos atuem como “*eus* autotransparentes”, isto é, como sujeitos do seu discurso, que são não só capazes de produzir enunciados com sentido, como também se reveem no que dizem. Pêcheux salienta que a formação de um *eu* tem lugar numa “autoevidência espontânea” – um processo que compara à parábola do Barão Münchhausen, que dizia ter conseguido sair de um pântano puxando pelo seu próprio cabelo. Consequentemente, os participantes no discurso tendem a pensar que se exprimem livremente, quando, na realidade, estão a implementar as restrições de um sistema no qual se apropriam de um lugar de onde podem falar.
- Em segundo lugar, a subjetivação atribui um lugar ao indivíduo numa estrutura de desigualdade social (ou numa “luta de classes”, como preferia chamar-lhe, seguindo Althusser). Através da subjetivação, o indivíduo ocupa uma certa posição num espaço hierarquicamente estruturado, onde pode mobilizar certos recursos (socioeconómicos) e empreender ações sociais significativas e intencionais.

Assim, Pêcheux considera que tanto a formação do *eu* como a afiliação de classe dos indivíduos são um produto de práticas de construção de sentido num contexto de desigualdade social. Seguindo Lacan (1978) e Althusser (1993), Pêcheux defende uma “teoria (não subjetivista) da subjetividade” (1975: 120), que suporta a teoria das posições de sujeito nos estudos culturais anglófonos (Hall, Hobson & Lowe, 1980). Pêcheux rejeita, assim, uma visão “ego-psicológica” ou “burguesa” do sujeito como a origem autotransparente da construção intencional de sentido e da livre tomada de decisões. A subjetividade é um efeito de os indivíduos utilizarem a linguagem, apropriando-se da sua “forma-sujeito” (*forme-sujet*, 1975: 148) e assim ocultando a sua divisão constitutiva.

Assim que os indivíduos entram no discurso, ocupam posições de sujeito, isto é, lugares simbolicamente definidos no âmbito social. Dar nome a um bebê seria um exemplo desse processo, e podemos considerar igualmente qualquer prática que torne as pessoas visíveis através de textos, imagens ou discursos (Angermuller, 2018). Este fenómeno, também conhecido como subjetivação, é existencial para os indivíduos, pois é uma condição prévia para que possam envolver-se na construção de significado e agir como seres sociais. A subjetivação tem, normalmente, um aspeto externo (alguém que é rotulado como “adepto do ciclismo belga”) e um aspeto interno, a autoidentificação como sujeito (isto é, como alguém que adora o ciclismo na Bélgica).

A subjetivação destaca as estruturas “inconscientes” em funcionamento no discurso, que são implementadas de acordo com as opções, restrições e seletividades dos sistemas linguísticos e sociais. No entanto, os indivíduos não são, geralmente, indiferentes à maneira como são subjetivados no discurso. É por isso que às vezes investem muita energia no trabalho de posicionamento discursivo em comunidades cuja dinâmica não controlam, pelo menos, não totalmente.

Pêcheux recorda-nos o papel dos enunciados nos processos discursivos de subjetivação. Os enunciados definem um terreno, um centro deítico, um lugar de enunciação de onde se origina o ato de fala. Os enunciados também definem a relação, a postura, a atitude, o afeto do locutor em relação aos outros participantes, e é assim que os enunciados são mobilizados nas lutas sociais. As posições de sujeito, por outras palavras, são centrais para os atores que lutam por reconhecimento e recursos numa ordem social desigual. Nesse aspeto, Pêcheux pode ser considerado o pioneiro no estudo da construção da subjetividade através dos enunciados, num contexto de desigualdades sociais.

3. Abordagens linguísticas e sociológicas da subjetividade

As referências e os conceitos marxistas que Pêcheux usava na década de 1970 já não refletem os debates atuais das teorias sociológicas. Os linguistas de hoje também não adotariam o quadro estruturalista de Pêcheux. Se Pêcheux foi o pioneiro de uma abordagem discursiva da subjetividade, desenvolvimentos mais recentes permitem esclarecer os seus aspetos linguísticos e sociais. De seguida, traçarei os contornos

dos debates linguísticos e sociológicos sobre a subjetividade, em particular: (a) a linguística pós-benvenistiana da subjetividade, que examina os dispositivos linguísticos através dos quais os locutores projetam as suas posições de sujeito, e (b) as abordagens sociológicas da subjetivação como prática social.

3.1. A linguística da subjetividade

Quando usamos a linguagem, não só falamos do mundo, como também nos mostramos aos outros. Através da linguagem, os locutores representam a sua subjetividade. Esta é a ideia principal da linguística da subjetividade, que remonta a um dos precursores de Pêcheux, o linguista francês Émile Benveniste. Benveniste questiona como é que a subjetividade está codificada na linguagem: “A linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como sujeito, referindo-se a si mesmo como *eu* no seu discurso”¹ (1966: 259). Para Benveniste, a subjetividade é um fenómeno linguístico, na medida em que é organizada e representada pelo aparelho formal da enunciação, o sistema de expressões deícticas e pronomes como *eu*, *aqui* e *agora*: “O locutor apropria-se do aparelho formal da língua e exprime a sua posição de locutor através de índices específicos... O ato individual de apropriação da língua introduz quem fala no seu discurso”² (1974: 80ss.). Esquecemos muitas vezes que essa ideia vem do linguista alemão Karl Bühler, que, já na sua *Teoria da Linguagem* de 1934, entendia a subjetividade como um efeito da deixis linguística: “o campo deíctico da linguagem na troca verbal direta é o sistema aqui-agora-eu da orientação subjetiva. O emissor e o recetor estão constantemente dentro dessa orientação, com base na qual compreendem os gestos e os indícios diretivos da *demonstratio ad oculus*”³ (1965: 149).

¹ “Le langage n’est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours”.

² “Le locuteur s’approprie l’appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques... L’acte individuel d’appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole”...

³ “Das Zeigfeld der Sprache im direkten Sprechverkehr ist das hier-jetzt-ich-System der subjektiven Orientierung; Sender und Empfänger leben wachend stets in dieser Orientierung und verstehen aus ihr die Gesten und Leithilfen der *demonstratio ad oculus*”.

Os trabalhos de Benveniste e Bühler sobre a deixis e a subjetividade inspiraram vários linguistas. Em França, a linguística da enunciação constitui um dos seus prolongamentos (Angermuller, 2014; Maingueneau, 1991; Williams, 1999). A problemática da enunciação remete para a questão de como o ato de usar a língua se reflete linguisticamente no enunciado. Uma corrente que se destaca é a teoria das operações enunciativas de Antoine Culioli, que postula que a situação de comunicação entre o enunciador e o coenunciador é configurada pelo enunciado (2002). Nascida do estruturalismo, a linguística da enunciação abriu caminho para cognitivistas como Culioli, mas também para pragmáticos, teóricos dos atos de fala (Berrendonner, 1981; Récanati, 1987) e interacionistas (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Podemos também mencionar os modelos sociopragmáticos que relacionam a atividade linguística com contextos históricos. Para Charaudeau (1997), por exemplo, o discurso público gira em torno de um contrato de comunicação por meio do qual os atores mediáticos se envolvem na construção de sentido. Maingueneau & Cossutta (1995) avançam uma teoria do discurso como uma atividade “constitutiva” que, como no caso da filosofia, pode ser a sua própria fonte de legitimação.

Desde a década de 1980, a ideia do sujeito como fonte unitária da fala tem sido problematizada pelos linguistas franceses. Pêcheux e o seu círculo (Conein, Courtine & Gadet, 1981) enfatizam a heterogeneidade constitutiva do discurso, que se manifesta nos traços deixados pelo Outro, por exemplo, através do metadiscurso ou do discurso indireto (Authier-Revuz, 1982). Assim, o discurso deixa de ser visto como um conjunto estruturado de elementos significativos. Ao invés de remeter a atividade discursiva para uma única fonte de produção de sentido, os discursos orquestram várias vozes e perspectivas, ideia que soa à intertextualidade bakhtiniana ou mesmo à ideia lacaniana do sujeito dividido. Foi Oswald Ducrot (1984: 171ss.) quem aplicou a análise da polifonia ao nível dos enunciados. Desta forma, um enunciado é encarado como um conjunto de vozes encaixadas que remetem para diferentes lugares do discurso. E se os enunciados são as unidades mais pequenas do discurso, o discurso constitui um espaço de encontro entre Ego e Alter. Consequentemente, as linhas que constituem a divisão passam por todos os níveis do discurso, desde as formações de enunciados até cada ocorrência de enunciado. E é isto que significa apreender o discurso como um interdiscurso (Maingueneau, 1987: 81).

O debate anglófono sobre a subjetividade linguística parte também de Benveniste, o que se reflete na definição de subjetividade de Lyons como “a maneira pela qual as línguas naturais permitem ao agente falante exprimir-se e exprimir as suas próprias atitudes e crenças”⁴ (1982: 102). No contexto anglófono, a subjetividade tem sido estudada desde então sob muitos nomes diferentes: atitude, afeto, identidade, etc., pelo que designa um campo talvez menos circunscrito do que em França. Pode-se pensar, em particular, no conceito de *appraisal* de Martin e White, que tem origem na linguística sistémico-funcional e que influencia alguns trabalhos da análise crítica do discurso. A *appraisal* destaca os recursos “pelos quais os textos veiculam avaliações positivas ou negativas, pelos quais a intensidade ou o caráter direto desses enunciados atitudinais é fortalecido ou enfraquecido e pelos quais os locutores/escritores se envolvem dialogicamente com locutores anteriores ou com potenciais respondentes à proposição atual”⁵ (White, 2015: 1). Os sociolinguistas, por sua vez, gostam de se referir ao triângulo das posições de Du Bois, segundo o qual a atitude que os locutores têm em relação aos objetos do mundo implica sempre uma relação com outros participantes do discurso (2007). Portanto, um ator toma uma posição ao avaliar um objeto, posicionando-se e alinhando-se com outros sujeitos.⁶

O encontro da teoria da enunciação pós-benvenistiana com a teoria cognitiva tem sido particularmente produtivo. A teoria do espaço deíctico de Chilton, que questiona a forma como os locutores projetam o seu mundo através dos enunciados, é disso um exemplo. A teoria do espaço deíctico conceptualiza a atividade de produção de sentido, tomando como ponto de partida um *eu* experiencial onde tem origem a experiência espacial e temporal, representada pelos eixos *d* (para a distância) e *t*

⁴ “the way in which natural languages provide for the locutionary agent’s expression of himself and his own attitudes and beliefs”.

⁵ “by which texts convey positive or negative assessments, by which the intensity or directness of such attitudinal utterances is strengthened or weakened and by which speakers/writers engage dialogistically with prior speakers or with potential respondents to the current proposition”.

⁶ Posição [stance] é definida como “o poder de atribuir valor a objetos de interesse, de posicionar os atores sociais em relação a esses objetos, de calibrar o alinhamento entre os tomadores de posição e de invocar sistemas pressupostos de valor sociocultural” (“the power to assign value to objects of interest, to position social actors with respect to those objects, to calibrate alignment between stancetakers, and to invoke presupposed systems of sociocultural value”) (Du Bois, 2007: 139).

(para o tempo). Contudo, ao contrário de Benveniste, a teoria do espaço deítico não compreende a deixis apenas em termos do ambiente físico de um ato de fala, mas também em termos dos lugares metafóricos e fictícios a que os locutores se podem referir. Neste contexto, Chilton acrescenta um terceiro eixo, o eixo *m* (modal), que representa graus de vivência do mundo como mais ou menos verdadeiro e real: “Representa o nosso sentido do que é mais real (verdadeiro), geralmente o que está mais próximo de nós, ‘presente’ e ‘aqui’, literal e metaforicamente ao nosso alcance”⁷ (2017: 240). Ao evocar um espaço conceptual centrado no *eu* falante, os participantes do discurso constroem o contexto no qual os enunciados são usados, o que inclui representações cognitivas do espaço socio-histórico (Cap, 2008).

Outra ramificação da linguística da subjetividade é a gramática cognitiva de Ronald Langacker, que concebe a significação de qualquer expressão linguística em termos de uma entidade que é interpretada por um conceitualizador (isto é, o locutor) que estabelece um ângulo de visão em relação a essa entidade. O conceitualizador é um aspeto do terreno, o contexto do locutor, que está sempre presente, ainda que o foco esteja tipicamente no objeto: “As facetas do terreno podem, no entanto, ser postas em cena como alvos focalizados da conceção, sendo representadas por expressões como *eu, tu, aqui e agora*”⁸ (2010: 298). Mesmo que a entidade seja concebida de maneira objetiva, o conceitualizador está sempre presente, envolvido no varrimento mental da trajetória em direção a um ponto-alvo no espaço. Nesta ótica, contextualizar um enunciado significa projetar um espaço cognitivo centrado no ponto de vista do conceitualizador, a partir do qual as trajetórias entre entidades ou para entidades são percorridas mentalmente.

3.2. A subjetividade nas teorias social, cultural e política

Se os linguistas entendem a subjetividade em termos do lugar de onde parte a fala, Pêcheux recorda-lhes as estruturas e dinâmicas sociais que definem esse lugar. As posições de sujeito, por outras palavras, não são construídas apenas linguisticamente, mas também socialmen-

⁷ “It represents our sense of what is most real (true), generally that which is closest to us, ‘present’ and ‘here’, literally and metaphorically within our grasp”.

⁸ “Facets of the ground can however be put onstage as focused targets of conception, being profiled by expressions like I, you, here, and now”.

te, permitindo aos atores construir as suas relações com os outros. Os teóricos centrados no ator têm-se interessado, desde há muito tempo, por este último aspeto: a forma como a subjetividade é construída nas práticas discursivas.

A sociologia conheceu uma série de desenvolvimentos teóricos para pensar a subjetividade. Uma dessas tradições está associada ao pragmatismo e ao interacionismo e opõe-se a uma conceção filosófica do sujeito como uma mónade isolada. Como Mead argumentou no seu livro *Mind, Self and Society* (1967), publicado em 1934, em vez de exprimir a realidade de uma experiência interior, a subjetividade deve ser vista como um produto do que acontece entre as pessoas. No intercâmbio com os outros, e através de símbolos socialmente significativos, os seres humanos formam uma identidade que se consolida com o tempo. Na visão de Mead, as pessoas não *têm* identidade. Em vez disso, elas *fazem* a sua identidade.

Esta visão dinâmica da identidade como algo que as pessoas alcançam de maneira interativa tornou-se dominante na teoria social, devido, em particular, à investigação social qualitativa desenvolvida antes e depois da Segunda Guerra Mundial. Desde então, os sociólogos têm examinado a forma como as identidades são construídas entre os membros de uma comunidade, umas vezes, centrando-se em práticas sociais observáveis entre indivíduos, outras vezes, adotando uma visão mais holística da socialização dos “sujeitos” num quadro socio-histórico mais amplo. Nesta ótica, os indivíduos perseguem projetos de identidade, a fim de atuarem como membros da sociedade plenamente reconhecidos.

Pêcheux não é o único a rejeitar as teorias da identidade normativas construídas sobre o modelo do indivíduo adulto livre da sociedade ocidental liberal. Os analistas da conversação e os representantes da microsociologia, como Goffman (1981), também rejeitam esse normativismo. No espírito teórico do pragmatismo de Mead, eles questionam como a identidade é feita pelos que participam numa interação; a identidade não remete, necessariamente, para a experiência social acumulada do indivíduo. Funcionando segundo um mecanismo de tomada de vez, o discurso conversacional atribui identidades aos participantes (por exemplo, Gumperz, 1982). E se referirmos ainda o exemplo da sociologia (etnometodológica) do conhecimento científico (Ashmore, 1989; Hicks & Potter, 1991), o mesmo tem sido defendido para o discurso escrito: os sujeitos são um efeito do discurso, não a sua origem.

No entanto, Pêcheux nunca se tornou uma referência na investigação social qualitativa, e por uma razão: na maioria das correntes qualitativas (da etnografia ao interacionismo e à etnometodologia), é comum focar as interações quotidianas entre um pequeno número de indivíduos observáveis. A microssociologia qualitativa interessa-se por pequenos agregados sociais, mais do que por estruturas maiores de desigualdade (a sociedade como tal ou a “luta de classes” e o “capitalismo”, nos termos de Pêcheux). Embora o pragmatismo se baseie no encontro entre Ego e Alter, foram feitas várias tentativas para conceptualizar a ordem social como resultado de práticas interativas (como a teoria do posicionamento, Angermuller, 2013; Harré & Davies, 1990). Podemos também citar a teoria ator-rede de Latour, que reconceptualiza a ideia macroscópica de “sociedade” em termos de uma imagem de rede articulada localmente (Latour, 2005). Essas ideias pós-societais do social levaram os etnógrafos a investigar como configurações “grandes” são projetadas por ecrãs “pequenos” por meio de práticas escópicas (Knorr Cetina, 2009).

Deste ponto de vista orientado para a prática, os atores constroem a ordem social e essa atividade não se limita ao que acontece entre duas pessoas. Ao focarem-se no que acontece entre poucos atores, estas correntes pragmáticas têm frequentemente muita dificuldade em dar conta das relações entre muitos atores e entre grandes entidades sociais. Enquanto Latour nos convida a refletir sobre a organização assimétrica das redes, pouco encontramos sobre a maneira como as práticas sociais produzem e reproduzem relações de poder e desigualdade, e menos ainda sobre como essas relações podem ser criticadas (mas veja-se a questão da crítica no novo pragmatismo francês, Boltanski, 2009). No entanto, na maioria dos casos, as correntes pragmáticas, interacionistas e etnográficas da microssociologia tendem a ignorar a articulação entre subjetividade e desigualdade social.

Pêcheux não é o único a ligar o problema da subjetivação a conceptualizações macrosociológicas da sociedade. Pelo menos duas outras correntes vêm à mente, a saber, a teoria crítica e o pós-estruturalismo. A teoria crítica é inspirada pelas teorias marxistas da desigualdade de classes e da reprodução socioeconómica. A partir do início do século XX, a teoria crítica afastou-se das apropriações “ortodoxas” da teoria social marxista, para a qual as práticas sociais são determinadas, em última instância, pelas forças económicas. Os teóricos críticos interes-

saram-se pela psicanálise como um recurso teórico para refletir sobre os danos que o poder, a violência e a exploração podem causar na mente. Adorno conduziu um estudo empírico sobre a personalidade autoritária (1950) e ficou conhecido pela sua crítica da cultura de massas como um sistema de ilusão cega (*Verblendungszusammenhang*) (1951). A teoria crítica centra-se frequentemente no domínio da superestrutura (*Überbau*), da ideologia e da cultura, que se torna particularmente proeminente na sociedade capitalista tardia (Jameson, 1991).

Enquanto as ideias emancipatórias de um sujeito que precisa de ser libertado dos seus grilhões caracterizaram as teorias críticas até à década de 1970, o pós-estruturalismo refletiu criticamente sobre os fundamentos humanistas de tais projetos críticos (Laclau, 1996). O pós-estruturalismo começou no campo literário e cultural, durante a década de 1970, quando os teóricos críticos predominantemente alemães deram lugar a teóricos de língua francesa como Foucault e Derrida, Lacan e Althusser (Angermuller, 2015b). A partir da década de 2000, o pós-estruturalismo também teve impacto sobre as teorias no âmbito político e social, em especial na Europa. A interrogação crítica da constituição discursiva do sujeito e das suas interligações com o poder tornou-se desde então uma questão-chave neste debate, e podemos distinguir pelo menos duas correntes do pós-estruturalismo que colocaram a subjetividade no centro das atenções.

Uma primeira corrente defende um sujeito constituído nas práticas discursivas. Baseando-se na psicanálise lacaniana, entende o sujeito como um efeito de interpelações, de endereçamento e de nomeação na ordem simbólica. A subjetividade é vista como uma ilusão de interioridade, mantida para cobrir uma perda ou ausência constitutiva. As posições de sujeito estão integradas nas atividades discursivas da sociedade, de certa forma no seu texto cultural, e podemos citar como exemplo as interrogações de Žižek sobre a cultura de massas contemporânea (1991). A psicanálise também tem sido importante para os estudos de género pós-binários, que entendem a identidade de género como um efeito das práticas discursivas. Butler, por exemplo, tentou superar a distinção feita pelos teóricos do género precedentes entre sexo inato (biológico) e uma identidade de género cultural adquirida (1993). E a ideia psicanalítica do sujeito como um lugar de fala que cobre um vazio sustenta a teoria política da hegemonia de Laclau/Mouffe. O discurso, segundo eles, é uma práxis de articulação de uma ordem hegemónica

onde a subjetividade emerge como resposta a uma falta constitutiva no discurso (1994).

Uma segunda corrente considera a subjetividade uma prática socio-histórica que orienta a conduta dos indivíduos como membros de uma população. Nas suas palestras sobre governamentalidade, publicadas postumamente, Michel Foucault (2004) discute vários regimes de exercício de controlo que, desde o século XVIII, se têm vindo a apoiar cada vez mais na “liberdade”. Seguindo a genealogia de Foucault do regime de governança do mercado liberal, sociólogos, políticos, economistas políticos e historiadores têm reexaminado o neoliberalismo como uma tecnologia de exercício do poder através de sujeitos “livres” (Rose, 1999). A ênfase é dada às dimensões culturais e discursivas das economias do conhecimento contemporâneas (Sum & Jessop, 2013). A liberdade não é algo com que os sujeitos nascem; os sujeitos precisam de ser treinados, incentivados e monitorizados para que as suas ações e decisões se alinhem com as dos outros. Assim, os sujeitos são o produto de práticas de subjetivação que se apoiam em conhecimentos especializados. Ao propor uma genealogia da subjetividade liberal e neoliberal, Foucault faz eco à crítica do “sujeito burguês liberal” que também pode ser encontrada na obra de teóricos marxistas como Althusser e Pêcheux.

4. Articulando perspetivas linguísticas e sociológicas nos estudos do discurso: para além da falácia da estrutura como contexto

De um modo geral, as abordagens pós-pêcheuxianas da subjetividade que discuti acima enveredaram pelo caminho da especialização disciplinar, pois centram-se, ou nos recursos linguísticos que são mobilizados na construção das posições de sujeito, ou nas práticas sociais, estruturas e mecanismos de subjetivação. Porém, a subjetividade remete, simultaneamente, para questões linguísticas e sociológicas. O campo interdisciplinar dos estudos do discurso tem assistido a muitos encontros entre linguística e sociologia (Angermuller, 2015a, 2020). E há duas formas paradigmáticas de entender o nexa entre linguagem e poder.

1. Para os modelos texto-contexto, dominantes na linguística, a questão é saber como o enunciado – a unidade mais pequena do discurso – se refere ao seu contexto de enunciação. O contexto pode ser entendido de forma estreita como o cotexto ou o am-

biente imediato, aqui e agora. Ou pode ser entendido de forma mais ampla e abranger um espaço epistémico e socio-histórico mais vasto. Mas, em qualquer dos casos, os modelos pragmáticos do uso da linguagem convidam os analistas do discurso a ter em conta os contextos sociais.

2. Para os modelos prática-estrutura, predominantes na sociologia, em algumas correntes da sociolinguística e noutras disciplinas das ciências sociais, a questão é saber como as estruturas de desigualdade social são produzidas e reproduzidas pelas práticas sociais dos atores. Nesta ótica, os atores envolvem-se em práticas de produção de sentido, que muitas vezes têm um aspeto linguístico, e também perseguem determinados objetivos, mobilizando recursos sociais ou económicos.

Ambos os modelos questionam como são articuladas a linguagem e a desigualdade social. No entanto, diferem no *explicandum*. Enquanto os modelos texto-contexto tomam a desigualdade social como um dado adquirido e direcionam a atenção para os recursos semióticos que são mobilizados na criação de significado, os modelos práxis-estrutura centram-se no modo como a desigualdade social é exposta na prática, encarando a linguagem como um meio mais ou menos transparente. Por outras palavras, os dois modelos perseguem objetivos opostos: o modelo texto-contexto problematiza a “linguagem” e o modelo práxis-estrutura problematiza a “sociedade”.

Ambos os modelos se justificam para o seu respetivo propósito: o primeiro, para obter uma melhor ideia do uso da linguagem e o segundo, para estudar objetos sociais empíricos. Mas conseguirão responder aos desafios do uso da linguagem que constitui a realidade social? Este é, precisamente, o problema com o qual os analistas do discurso tipicamente gostam de lidar e é um problema transversal aos dois modelos.

Sendo a constituição discursiva da ordem social um problema que tem inflamado a imaginação teórica em muitas disciplinas, alguns analistas do discurso alternam tacitamente entre esses dois modelos, confundindo o contexto de um com a estrutura do outro. Assim, para Pêcheux, uma dada estrutura de posições de sujeito socialmente estabelecidas aparece ora como um efeito social do discurso, ora como o seu contexto de produção de significados. Contudo, não se pode igualar o contexto do primeiro modelo com a estrutura do segundo. O que os enunciados *significam* num contexto de enunciação não deve ser con-

fundido com o que *fazem* numa situação social. Por outras palavras, os enunciados têm duas funções, que devem ser distinguidas: podem ser um recurso para a produção de significado ou podem ser um meio na prática social. Os participantes no discurso sabem intuitivamente a diferença: o significado dos enunciados não reflete nem é determinado pela realidade social em que são utilizados.

Pêcheux não é o único a debater-se com esse problema, que pode ser encontrado na investigação sobre o discurso com fortes pressuposições teóricas sobre a forma como a sociedade está estruturada. O problema parece ser particularmente desafiante para os linguistas que se voltaram para a questão do poder e da linguagem nas últimas décadas. Norman Fairclough, por exemplo, define o discurso como a interação de três dimensões: texto, interação e contexto (1989: 24ss.). Como um dos representantes da Análise Crítica do Discurso (ACD), Fairclough entende um texto como um produto oral ou escrito, bem como um recurso para a “interação”, em sentido lato, compreendendo esta última tanto processos de produção de textos, como processos de interpretação de textos. Quando um texto está sujeito a “interação”, mobiliza os recursos cognitivos dos participantes na sua produção e na sua interpretação. Na “interação”, os participantes no discurso trazem os seus conhecimentos do mundo para o texto e utilizam-nos de formas convencionalmente estabelecidas. Esses conhecimentos são determinados pelas condições sociais, ou seja, pelas situações, pelas instituições, bem como pela “sociedade como um todo”, que constituem o contexto em que os textos são usados. Fairclough visualiza o seu modelo como círculos sociais concêntricos (Figura 1).

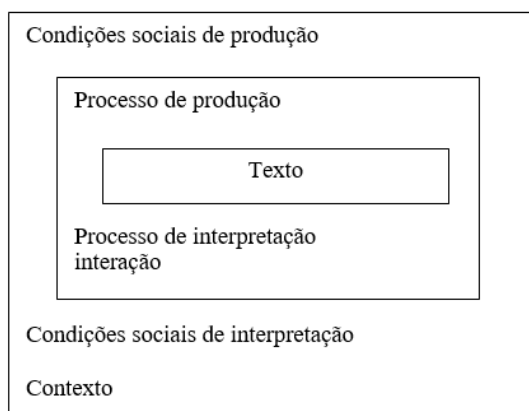


Figura 1: Modelo tridimensional do discurso de Fairclough (1989: 25)

Outra vertente da ACD é a abordagem sociocognitiva de van Dijk, que questiona como o texto e o contexto são mediados pela cognição (2008). Se Fairclough equipara o contexto mobilizado na construção do significado (“condições de interpretação”) à realidade social em que o discurso ocorre (“condições de produção”), a conceptualização do discurso de van Dijk faz coincidir os modelos mentais que os participantes mobilizam na construção do significado com a realidade da sociedade como tal. A ACD tende a igualar o contexto das práticas linguísticas com as estruturas sociais criadas pelas práticas sociais. Como resultado, essas vertentes da ACD, tal como Pêcheux, projetam as estruturas sociais como correspondentes ao contexto cognitivo do uso da linguagem.

Essa falácia também explica a contenda com os analistas da conversação (Schegloff, 1997), que criticam a ACD por confundir o contexto que o observador da ACD tem em mente com o contexto relevante para os atores. Os analistas da conversação problematizam, com razão, a confusão entre contextos cognitivos e estruturas sociais. E essa questão leva os analistas do discurso a fazerem afirmações empiricamente fracas. Contudo, não sugiro que se ignore por completo a relação entre a linguagem e a desigualdade social. Pelo contrário, o discurso levanta sempre a questão do poder, pelo que sugiro, que, do ponto de vista da análise do discurso, os textos sejam encarados como tendo uma dupla função. Por outras palavras, os textos, entendidos em sentido lato, não só representam o mundo social, mas, ao representá-lo, também o constituem. Como uma prática de uso da linguagem para fins sociais, o discurso está, portanto, sujeito a restrições sociais e, simultaneamente, ajuda a criar a realidade do social.

5. O exemplo do discurso sobre o Brexit

O exemplo do Brexit no discurso dos média britânicos permite-nos dar conta da valência dupla do discurso, como um meio para a construção, em primeiro lugar, do significado (“saber”) e, em segundo lugar, das relações sociais (“poder”). Inspirado pelo foco de Pêcheux nos efeitos de subjetivação dos enunciados, esboçarei um modelo integrado que explica a diferença entre o significado e as dimensões sociais dos enunciados. O discurso é uma prática de fazer e desfazer posições de sujeito,

que são construídas linguisticamente e estabelecidas socialmente. As posições de sujeito são decretadas nas práticas linguísticas de uso dos textos no contexto disponível para os locutores e são apropriadas pelos atores envolvidos nas práticas de posicionamento social no mundo social. As posições de sujeito resultam, portanto, de dois circuitos que estão entrelaçados no discurso: os circuitos texto-contexto e prática-estrutura.

Em junho de 2016, foi realizado um referendo no Reino Unido que levou o país a deixar a União Europeia até ao final de 2020 (Grey, 2021; Rawlinson, 2020). Exemplo de um discurso político com profundas consequências políticas, económicas, jurídicas e institucionais, o Brexit transformou e realinou as subjetividades políticas no Reino Unido (Henkel, 2021; Koller, Kopf & Miglbauer, 2019; Zappettini & Krzyżanowski, 2019). O discurso do Brexit também nos recorda o papel importante das condições sociais em que se realiza o debate público. O resultado do referendo sobre o Brexit foi um dos principais sintomas de uma viragem populista no debate público ocidental, seis meses antes de Donald Trump ser eleito como 45.º Presidente dos Estados Unidos da América. Organizado em torno de um antagonismo constitutivo (Brexiters *versus* Remainers), o discurso do Brexit é testemunha da maneira como os cidadãos se envolvem com identidades coletivas num espaço público onde nem todos e nem tudo é igual. O Brexit convida-nos, portanto, a analisar os efeitos dos discursos políticos que configuram relações sociais desiguais e que são, também, moldados por elas.

O neologismo *Brexit* surgiu no período que antecedeu o referendo de 2016 e designa o projeto de saída da Grã-Bretanha da União Europeia (UE). Embora a decisão de 52%-48% a favor da saída tenha sido uma surpresa para a maioria dos observadores, o resultado, assim como o próprio referendo, foram extremamente controversos. Durante mais de cem anos, dois partidos alternativos, Tories (Conservadores) e Labour (Trabalhistas), estiveram no poder. O Brexit foi e continua a ser um projeto difícil para ambos os partidos, pois as identidades pró- e anti-Brexit sobrepõem-se às lealdades partidárias e atravessam os dois meios – pelo menos, foi assim no início do processo do Brexit. Antes do referendo, os Conservadores tinham uma minoria de vozes “eurocéticas” e uma liderança pró-UE. Os Trabalhistas também não conseguiam chegar a uma posição clara. Com uma filiação fortemente pró-europeia, o partido tinha um líder (Jeremy Corbyn) que nunca manifestou

orientações claras pró-UE. Após o referendo, a elite política britânica foi confrontada com um resultado para o qual não havia nenhum plano prático. O Brexit rapidamente se revelou impossível de concretizar sem desapontar os eleitores, que não estavam dispostos a aceitar um Brexit que trouxesse custos em vez dos benefícios esperados por quem votou nele. Enquanto questão identitária, o Brexit enraizou-se profundamente no imaginário político e ofuscou qualquer tentativa de tomar decisões sobre o assunto de forma pragmática. Os Conservadores, que estavam no poder desde 2010, adotaram o Brexit, após o referendo, e, nos anos seguintes, purgaram todas as vozes *Remainer*. Os líderes da oposição trabalhista, primeiro Corbyn e depois Starmer, pelo contrário, ficaram calados sobre as questões relacionadas com o Brexit, numa tentativa de não ferir nenhum dos lados. Isto porque a liderança sénior do Labour estava consciente da existência de uma série de círculos eleitorais no Norte, com tendência para o Brexit, mas que votavam no partido trabalhista (o chamado *Red Wall*, “Muro Vermelho”). Apesar de, no final de 2022, a opinião pública ter passado a considerar o Brexit um fracasso, Starmer, enquanto líder trabalhista, absteve-se de voltar a aderir à UE e de renegociar o Brexit.

O Brexit tem sido complicado pelo facto de duas das quatro nações nunca terem seguido a posição antieuropeia que dominou em Inglaterra. A Irlanda do Norte tem um frágil acordo de paz a defender e quer manter a fronteira da UE aberta com a República da Irlanda. E a Escócia, que tinha acabado de votar por uma margem curta por não sair do Reino Unido como nação independente, votou esmagadoramente a favor da UE. A primeira-ministra escocesa, Nicola Sturgeon, revelou-se a voz mais franca do campo *Remain*, ao mesmo tempo que pressionava a Escócia a afirmar a sua independência em relação ao Reino Unido. O nó de fantasias não cumpridas, de promessas quebradas e de reivindicações manipuladoras dos propagandistas do Brexit provocou uma guerra cultural que tem feito eco de uma série de outras linhas de divisão: os centros urbanos, especialmente Londres, as pessoas mais instruídas, geograficamente móveis e os jovens votaram esmagadoramente a favor do *Remain*, enquanto os círculos eleitorais rurais afluentes (*leafy*) e os seus eleitores idosos do Sul, bem como as zonas desindustrializadas do Norte, votaram maioritariamente a favor do Brexit. À medida que as posições pró- e anti-Brexit se tornaram mais pronunciadas, as identidades de classe perderam influência sobre o discurso político. Isto não

significa que não se tenha sentido o eco do antagonismo de classe na Grã-Bretanha. Pelo contrário, a questão da classe continua a ser crucial para o debate, já que o Brexit esconde a tradicional divisão de classes entre uma elite do Sul, endinheirada e educada em colégios privados, e os trabalhadores do Norte, “patriotas” e anti-imigração, cuja aliança desconfortável trouxe a Johnson uma vitória estrondosa nas eleições de 2019.

De acordo com sondagens realizadas no início de 2022, o Brexit é agora amplamente visto como tendo sido negativo para o país. Porém, como ferramenta política, ajudou alguns atores políticos do Partido Conservador, no poder, a forjar novas alianças e a aceder a posições poderosas. Em 1997, a ala eurocética do Partido Conservador derrubou o primeiro-ministro conservador pró-UE John Major. Em 2014, David Cameron ganhou inesperadamente as eleições gerais, com a promessa de realizar um referendo sobre a adesão à UE. A promessa de Cameron foi fundamental para conquistar os eleitores tentados pelo Partido da Independência do Reino Unido (UKIP), de extrema-direita, de Nigel Farage. Na sequência do referendo do Brexit, que ele esperava que confirmasse a adesão à UE, Cameron demitiu-se e Theresa May tornou-se primeira-ministra, com a promessa de retirar o país da UE. E Boris Johnson tornou-se primeiro-ministro, porque era reconhecido por muitos apoiantes do Brexit como um “verdadeiro *Brexiter*”. O Brexit deve, portanto, ser entendido como um mecanismo político que reconfigurou o tabuleiro do xadrez político e colocou alguns atores em posições de poder.

Assim, no que diz respeito aos atores políticos, o Brexit pode ser visto como um jogo de posicionamento social que permitiu que alguns atores ganhassem campo de ação, visibilidade e poder de decisão e que outros perdessem as suas posições. Estas dinâmicas seriam impossíveis sem um sistema mediático que representasse os atores e as suas práticas. Os três canais mediáticos mais importantes em que o discurso de Brexit teve lugar foram:

- (a) a televisão e os média audiovisuais, que são dominados pela cadeia pública BBC;
- (b) a imprensa escrita, muita da qual com um claro viés de direita (por exemplo, jornais conservadores como o *Daily Mail*, *The Times*, *Telegraph*, o *Daily Express* de ultra-direita e o tabloide de direita *The Sun*);

(c) as redes sociais, que facilitam a circulação de conteúdos não verificados (incluindo *fake news*) através de plataformas de partilha como o Facebook e o Twitter.

Os jornais de direita e as redes sociais ideologicamente afins têm sido fundamentais para a disseminação do discurso sobre o Brexit. Analisarei, então, com atenção alguns exemplos retirados dos fóruns *online* de leitores do *Daily Mail*, de finais de 2020, quando as emoções se intensificaram, semanas antes de o Reino Unido sair da UE, com base num acordo que só foi publicado nos últimos dias desse ano. Esses fóruns de leitores *online* são um exemplo típico do que acontece quando os conteúdos jornalísticos se cruzam com a dinâmica das redes sociais.

O *Daily Mail* é um importante jornal diário nacional, de tendência conservadora, que combina grandes secções de tabloide com conteúdo político. Os seus artigos de opinião exercem influência em todo o espectro político. Manchetes chamativas, tabelas coloridas e imagens sugestivas podem conviver com artigos longos, elaborados e bem informados sobre política interna. Com uma tiragem diária de cerca de um milhão de exemplares, o *Daily Mail* é lido, não só pelo típico eleitor conservador, normalmente uma pessoa idosa, com casa nos círculos eleitorais rurais, fora das grandes cidades, mas também por aqueles que querem entender a política interna britânica de uma forma mais geral. Fundado por Harold Harmsworth, 1.º Visconde de Rothermere, em 1896, e hoje controlado pelo seu bisneto bilionário, o 4.º Visconde de Rothermere, tem excelentes ligações com o Partido Conservador, do qual é amplamente visto como o porta-voz.

Criado em 2003, o MailOnline (<https://www.dailymail.co.uk>), plataforma *online* semi-independente do jornal, tornou-se uma das principais fontes globais de conteúdo em inglês, com cerca de 17 milhões de visitantes diários de todo o mundo. O MailOnline publica e arquiva um fluxo constante de artigos relacionados com o Brexit, que, durante os picos de controvérsia, era de dois, três ou mais por dia. Emprega mais de 600 funcionários que produzem cerca de 750 entradas por dia, a que se juntam os conteúdos provenientes do departamento de imprensa (isto é, o *Daily Mail*). Num mercado competitivo, os jornalistas dificilmente podem ignorar o que os leitores querem ler, e o Brexit ocupa sempre um lugar de destaque, ao lado de mexericos sobre a Família Real ou escândalos sexuais. Desde a campanha para o referendo de 2016, um fluxo regular de conteúdos relacionados com o Brexit permite aos leitores encenar e reencenar as suas subjetividades. Viciados no conta-gotas diário

de notícias sobre o Brexit, muitos leitores são arrastados para espirais de energias afetivas negativas, das quais não é fácil escapar, independentemente da posição que se tenha sobre o assunto. Os afetos que são suscitados pela controvérsia sobre o Brexit levam alguns participantes a reagir com criatividade, brincando com as palavras, contando piadas, inventando histórias, etc. Outros, no entanto, revelam pressão emocional, lançam insultos e praticam, até, atos de agressão, o mais extremo dos quais foi o assassinato de Jo Cox, uma deputada trabalhista que fez campanha pelo *Remain*. A indignação espontânea dos Remainers perante mais uma afirmação questionável do campo Brexiter é motivo de gozo tácito no campo do Brexit.

Para manter o envolvimento e o investimento afetivos dos seus participantes, o discurso do Brexit teve de recorrer a estímulos cada vez mais fortes, incluindo manipulações, ameaças e mentiras para justificar o Brexit. Em cada ciclo, a controvérsia gera, assim, posições cada vez mais extremas e leva gradualmente os atores políticos a adotar políticas de qualidade questionável. Enquanto os custos económicos e não económicos para o país se revelaram enormes (estima-se que o dobro dos custos da pandemia de COVID-19), os órgãos informativos que cobriram a controvérsia viram os seus números de vendas aumentarem, em especial os jornais fortemente críticos do Brexit, como o *Guardian* e o *Independent*. O Brexit rendeu, assim, dividendos aos meios de comunicação social, bem como aos atores políticos que tomaram o controlo do Parlamento.

5.1. Os fóruns de leitores do MailOnline

Cada artigo do MailOnline tem um fórum, que regista as reações de qualquer pessoa que queira comentar. Os fóruns são abertos a todos os que queiram partilhar os seus comentários e criam agrupamentos de comentários, escritos de forma aparentemente espontânea, que podem ser lúdicos e criativos ou insultuosos e agressivos. Um fórum de leitores consiste numa sequência de comentários feitos por indivíduos cuja identidade não é clara, porque na sua maioria usam um avatar, nomes fictícios e alguns podem até ser robôs. Apesar de o MailOnline ser um meio de comunicação conservador que apoia o Brexit, os seus fóruns atraem utilizadores de várias origens ideológicas que gostam de refletir

casualmente sobre as notícias do dia. Uma vez que os fóruns não são moderados e as mensagens podem ser anônimas, as pessoas desabafam e exprimem as suas emoções sem filtros. Esta pode ser uma atividade emocionalmente gratificante que transmite uma sensação de poder e de relevância àqueles que, de outra forma, não encontram audiência para as coisas que têm para dizer. Os fóruns estão normalmente ativos durante cerca de uma semana, durante a qual são registados entre algumas dúzias a dezenas de milhares de comentários. Os conteúdos relacionados com o Brexit são especialmente populares e, normalmente, geram muitos milhares de comentários em poucos dias. Os jornalistas, normalmente, continuam a desenvolver os artigos subjacentes durante este período e várias versões podem preceder a que é finalmente impressa.

A maior parte dos outros jornais não permite este tipo de fóruns, que corre o risco de provocar discussões feias (*shitstorms*) e divisões graves entre os leitores, especialmente com temas emocionais como o Brexit. Contudo, os fóruns do MailOnline são também instrumentos poderosos para interagir com grandes populações de leitores, na medida em que atraem e fidelizam milhares de leitores, muitas vezes de fora do espectro *Tory*; estabelecem ligações com utilizadores ativos nas redes sociais e ajudam a disseminar os conteúdos no espaço digital; permitem à redação acompanhar em tempo real a aceitação e as reações a cada artigo, o que ajuda os jornalistas a alinharem-se com a procura dos utilizadores.

Os fóruns não são moderados e existe apenas um algoritmo ligeiro para filtrar palavrões ou insultos explícitos. As pessoas podem exprimir-se sem filtros e lançar insultos umas às outras sem serem sancionadas. A maioria dos comentários consiste em algumas frases mais ou menos contundentes ou numa pequena narrativa através da qual é expressa uma atitude negativa (e por vezes positiva) relativamente a um assunto ou a outras pessoas. Às vezes, as pessoas reagem umas às outras, frequentemente, em desacordo. Cada fórum reage a um artigo que serve de gatilho ideológico. Os artigos que destacam os problemas da aplicação prática do Brexit deixam os Remainers agitados, enquanto os Brexiters ficam entusiasmados com os confrontos entre britânicos patriotas (“verdadeiros Brexiters”), traidores (“Remainers”) e potências estrangeiras (“UE”).

As trocas animadas entre os participantes podem refletir lutas ideológicas mais amplas. No entanto, não são de modo algum representativas da “opinião pública” ou da “esfera pública”, que são construções ideo-

lógicas duvidosas. Um fórum é, mais exatamente, um espaço aberto de subjetivação onde os leitores exprimem as suas subjetividades políticas e se envolvem com as suas posições de sujeito no discurso. Um híbrido de imprensa e rede social, os fóruns de leitores do MailOnline constituem um caso exemplar da forma como as posições de sujeito políticas são construídas e estabelecidas na era populista, e perguntar-nos-emos como uma abordagem texto-contexto da construção do significado pode ser articulada com a dialética social das práticas e das estruturas.

De seguida, analisarei os mecanismos linguísticos e sociais da construção de posições de sujeito no discurso do Brexit. Enquanto espaço de subjetivação, o fórum de leitores do *Daily Mail* torna visíveis alguns atores, que podem assim marcar a sua posição no mundo social. Isto é fundamental para compreender o mecanismo social do Brexit e o seu impacto na sociedade britânica. Explorarei um artigo de 18 de novembro de 2020, intitulado “EU demands...”, que trata do futuro estatuto dos bancos britânicos sediados na City e desencadeia uma controvérsia em torno da aparente intimidação pela UE, bem como da suposta dependência da UE em relação aos mercados financeiros de Londres (Figura 2). Em novembro de 2020, a UE e o Reino Unido ainda estavam a discutir o futuro Acordo de Comércio e Cooperação, antes de o Reino Unido sair oficialmente da UE, em 31 de dezembro de 2020. Um ano antes, Boris Johnson tinha obtido uma vitória esmagadora nas eleições nacionais com a promessa de “finalizar o Brexit”. O Acordo


EU accused of making 'idle threats' to City banks after demanding they move jobs and money to the continent if they want to continue doing business after Brexit - as Nissan warns of impact of not agreeing a trade deal

- The European Central Bank (ECB) addressed UK-based banks today
- Told City financial institutions not to use Covid as an excuse to avoid relocation
- It came amid the latest claims of hope for a trade deal as soon as next week
- France said to have blinked over fishing rights in UK waters - a key sticking point

By DAVID WILCOCK, WHITEHALL CORRESPONDENT FOR MAILONLINE
 PUBLISHED: 11:35, 18 November 2020 | UPDATED: 00:04, 20 November 2020

Figura 2: Cobertura das negociações UE-Reino Unido, a 18 de novembro, no MailOnline. Fonte: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8961565/EU-demands-banks-jobs-City-continent-want-business-Brexit.html>.

de Comércio e Cooperação possibilitaria uma saída ordenada, após a assinatura do Acordo de Saída, no início de 2020. Até ao final de 2020, quando a saída do Reino Unido deveria finalmente ocorrer, as emoções estavam ao rubro, porque ainda não era claro se a UE e o Reino Unido chegariam a um acordo e o que este implicaria.


 Share what you think

Newest	Oldest	Best rated	Worst rated
--------	--------	------------	-------------



[View newest 10](#)


Page 2 of 23 Previous [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#) [6](#) [7](#) [8](#) [9](#) [10](#) Next

The comments below have not been moderated.



 **dillnutt13**, Ramsgate, United Kingdom, 2 years ago


The EU are always trying to play the tune that is why we voted OUT! Just come out and let them get on with it!! Cameroon offered us a simple referendum IN or OUT, we voted OUT!!!

[Click to rate](#)  44  15



 **hash_brown**, Torquay, United Kingdom, 2 years ago


You voted out because you have no comprehension of the alternatives.

[Click to rate](#)  3  3



 **Lucky8888**, Melbourne, Australia, 2 years ago


The pandemic is being used to destroy the local economies around the world, which will then allow the World Economic Forum to come in and rescue debt-ridden countries. However, the price for this salvation is your personal freedom and liberty. The World Economic Forum and the central banks will, through their financial bailouts, be able to control most countries in the world. And, again, one of the aspects of the technocratic plan is to eliminate nation borders and nationalism in general.

[Click to rate](#)  22  12


 **NoVAT**, Cardiff, United Kingdom, 2 years ago


We hold all the cards... another Brexit lie

[Click to rate](#)  28  17

 **A Dane**, Denmark, Denmark, 2 years ago

The EU will never stop bullying and harassment. Another reason to #supportbrexit

[Click to rate](#)  43  20

 **austin morris**, perth, United Kingdom, 2 years ago

Its like Scotland ...BJ has no respect for the Scottish people and his government threaten

Figura 3: A sequência de postagens no fórum de leitores

Com a UE no papel de agente, o artigo iria certamente despertar as emoções dos leitores pró-Brexit que, frequentemente, comparam a UE com a União Soviética ou a Alemanha nazi. O resto do artigo aborda o estado das discussões em curso sobre as futuras relações comerciais, incluindo as instituições financeiras da City, sob pressão para deslocarem a suas operações para o continente. O artigo recebeu 5.812 comentários durante os dias em que esteve aberto, após a sua publicação, a 18 de novembro de 2020. Os comentários são apresentados cronologicamente e pode-se percorrê-los a todos (Figura 3).

Uma postagem no fórum inclui o nome do utilizador (que raramente reflete o nome real do comentador), um nome de lugar (que pode ser fictício), o tempo decorrido desde a postagem, e o próprio comentário, que geralmente é formado por um ou mais enunciados. Ler as postagens e interpretar a sua mensagem ideológica pode ser desconcertante, porque cada enunciado está à procura de um locutor ausente e de um contexto subespecificado. No entanto, a falta de informação sobre o contexto é muitas vezes compensada por *slogans* contundentes e exibições de partidarismo, como nos seguintes casos:

VTID69, Ukasia, Western Sahara, 1 year ago

The remoaner trolls are out in force today, still aghast that the DIDN'T WIN the referendum or the General Election! Boo bloody hoo!

Tradução: “Os *trolls* dos Remoaner estão em força hoje, ainda em choque porque NÃO GANHARAM o referendo nem as eleições! Uh, uh!”

Kellyanne_keys, Kent, United Kingdom, 12 months ago

The Brexiteer counties should become a separate nation of Brexitannia and leave the rest of the U.K. to thrive. Long live the EU !!

Tradução: “Os condados dos Brexiteer deviam tornar-se a nação separada de Brexitannia e deixar o resto do Reino Unido prosperar. Viva a UE!!”

Estas postagens são tecidas em conjunto para formar um mosaico textual, onde cada enunciado é caracterizado pela sua autorialidade incerta. Esse “texto” encontra a sua unidade no Outro contra o qual o locutor se dirige. Os comentadores tomam frequentemente uma posição forte contra destinatários abstratos e imaginários que culpam e responsabilizam pelos problemas sentidos. Os rótulos mais comuns dados ao respetivo Outro são *Brexiteer* e *Remoaner*. São ambos jogos

de palavras: *Brexiteer* rima com *musketeer* (“mosqueteiro”) e faz eco da imagem do pirata bucaneiro (*buccaneer*), do discurso pró-Brexit, e *Remoaner* soa a repreensão aos Remainers por se queixarem (*moan*) da derrota. Estima-se que 20 a 40 por cento das mensagens são deliberada ou acidentalmente ambíguas na forma como se referem a esses dois seres que ofuscam o fórum. No entanto, todas as postagens estão inscritas numa formação discursiva em que uma pessoa não pode facilmente posicionar-se sem tomar partido por um lado ou pelo outro.

Algumas postagens são dirigidas a pessoas concretas. Em cerca de 10 a 20 por cento dos casos, os comentadores reagem diretamente a outros comentadores, e ocorrem pequenas discussões entre aqueles que são reconhecidos como representantes do outro lado do antagonismo. Os utilizadores também se referem às principais figuras do debate político cujo posicionamento ideológico é claro:

- O herói indiscutível do campo pró-Brexit é Nigel Farage, o demagogo de ultra-direita cuja presença maciça nos meios de comunicação social ao longo de 30 anos (TV, rádio, redes sociais, imprensa escrita) levou muitos britânicos a votar contra a UE. Farage cofundou e liderou o Partido da Independência do Reino Unido (UKIP), que ameaçou à direita o Partido Conservador, até às eleições para o Parlamento Europeu, em maio de 2019, nas quais o UKIP quase conseguiu acabar com os *Tories*.

Banadaba1, Timbuktu, United Kingdom, 1 year ago

WARNING! Boris. If you sell out 52% of the Brexit Party voters your party is finished! Arise Sir Nigel Farage and the new Brexit Reform Party. And all of you Peers and Lords. Your days are numbered!

Tradução: “AVISO! Boris, se trair 52% dos eleitores do Partido Brexit, o seu partido está acabado! Levante-se Sir Nigel Farage e o novo Partido da Reforma Brexit. E todos vós, Pares e Lordes, os vossos dias estão contados!”

- Boris Johnson é tipicamente apresentado como uma figura um tanto ambivalente. As credenciais de Johnson como “verdadeiro Brexiter” haviam sido estabelecidas na campanha *Vote Leave*, que ele liderou. Muitos veem-no como um homem desonesto e sem caráter. Johnson é largamente suspeito de repetir a “traição” cometida pela sua antecessora Theresa May, que é vilipendiada como “Remainer”, desde que apresentou um esboço do Acordo de Saída, em 2018. Pouco tempo depois, Johnson, ao prometer um “acordo

Brexit pronto a ir ao forno”, conseguiu absorver o UKIP e vencer as eleições de dezembro de 2019 com 43,6%.

- As figuras adversárias do campo pró-Brexit são o presidente da Comissão Europeia, Jean-Claude Juncker (que os Brexiteers escrevem muitas vezes, erradamente, “Juncker”, evocando *junk*, “lixo, tralha”) e o negociador da UE para o Brexit, Michel Barnier, ambos denunciados como “burocratas não eleitos” que querem “punir” o Reino Unido por ter deixado a “ditadura da UE”.

jackwhite113, Glasgow, United Kingdom, 1 year ago

Keep our see warm Mr Barnier. See you next year. Love Scotland.

Tradução: “Guarde-nos o lugar, Sr. Barnier. Vemo-nos no próximo ano. Um abraço, Escócia.”

- O líder da oposição, Jeremy Corbyn, embora mantendo uma distância clara do campo do *Remain*, é fortemente rejeitado pelas vozes pró-Brexit por ser “fraco” e “comunista”. A sua tentativa de tomar uma posição intermédia entre os dois campos antagónicos fracassou manifestamente, pois os eleitores anti-Brexit uniram-se em torno dos Conservadores. Ao tentar encontrar um compromisso, foi abandonado por ambos os lados, tal como Theresa May.

Não é de surpreender que as vozes anti-Brexit se relacionem negativamente com as figuras de proa do campo Brexit, Farage, Johnson e outras figuras do governo do Reino Unido. Dificilmente citam figuras dos Democratas Liberais ou dos Verdes, os partidos que sempre se manifestaram contra o Brexit. E como os Trabalhistas têm tentado ficar em cima do muro, as vozes anti-Brexit não têm um herói que os possa unir. A única exceção é a primeira-ministra escocesa Nicola Sturgeon, que atrai a admiração dos Remainers e a ira dos Brexiteers. Mas, embora a sua posição a favor da União Europeia seja clara e inequívoca, a sua influência nacional é limitada, pois representa apenas uma das quatro nações do Reino Unido.

Como conclusão preliminar, podemos observar um processo discursivo de estabelecimento de posições de sujeito altamente visíveis entre grandes populações de participantes discursivos com pouca visibilidade: os utilizadores do fórum inspiram-se em e contribuem para um discurso em mosaico que resulta do envolvimento de muitos locutores em

atividades discursivas com pouca ou nenhuma visibilidade. Essa manta de retalhos discursiva está organizada em torno de um antagonismo entre os dois Outros coletivos imaginados, Brexiteers e Remoaners, e é esse antagonismo que torna visível um punhado de atores políticos como Johnson e Farage, que, graças à visibilidade que ganharam com a controvérsia do Brexit, impõem as suas orientações ideológicas ao debate público e/ou acedem ao poder. Por esta razão, o discurso não deve ser considerado como um meio transparente que representa as orientações das muitas pessoas ideologicamente diversas que nele participam. Pelo contrário, o discurso é um mecanismo de monopolização discursiva onde muitos participantes com pouca visibilidade dão muita visibilidade a alguns atores e à sua agenda ideológica. As atividades discursivas desses muitos giram em torno de figuras, poucas mas altamente visíveis, que podem usar a sua visibilidade como um recurso para ocupar posições de influência ideológica e de poder institucional.

Concluirei, delineando um modelo teórico que pretende explicar o discurso como uma atividade de estabelecimento de posições de sujeito. O Brexit foi impulsionado pelo desejo dos participantes de se identificarem com posições de sujeito visíveis, mas isso é algo que pode ser observado em qualquer discurso que mobilize seguidores. Sempre que há um discurso entre muitos participantes, emergem alguns sujeitos visíveis, e a luta pela subjetividade é o que, tácita ou abertamente, alimenta a troca ideológica.

5.2. Para um modelo pós-estruturalista de posições discursivas de sujeito

Os participantes contam como sujeitos, na medida em que falam e se fala sobre eles nas suas comunidades. Para se tornarem um sujeito do discurso, precisam de ocupar uma posição de sujeito, que é estruturada tanto linguística como socialmente. Assim, as posições de sujeito são construídas como produtos discursivos de uma comunidade, cujos membros estão envolvidos em dois circuitos interligados: um circuito texto-contexto (saber) e um circuito práxis-estrutura (poder). Ao utilizarem a linguagem, alguns membros ganham visibilidade na sua comunidade, que é um resultado de dinâmicas discursivas entre muitos participantes. E essa visibilidade pode tornar-se um recurso para os atores que querem impor uma agenda ideológica e tomar posições de poder.

No seguimento de Pêcheux, as posições de sujeito podem ser definidas como lugares socialmente estabelecidos de que os indivíduos se podem apropriar numa comunidade. No entanto, contra Pêcheux e a tradição estruturalista dos estudos do discurso, é preciso problematizar a ideia de uma estrutura social como um recipiente externo que determina as práticas linguísticas e sociais. Pelo contrário, ao envolverem-se no discurso como uma prática de posicionamento, os membros representam o seu mundo em atos de construção de significado e, ao representá-lo, constituem-no também como um espaço socialmente estruturado. Portanto, como resultado da dinâmica discursiva numa comunidade, os membros definem, e são definidos por, posições de sujeito socialmente estabelecidas.

Assim, numa perspectiva pós-estruturalista, as posições de sujeito são entendidas como os produtos visíveis de processos linguísticos e sociais numa grande comunidade discursiva. São construídas por participantes do discurso ativos em dois circuitos distintos, mas inter-relacionados. No circuito do saber, os locutores usam textos em contextos para construir um conhecimento do ambiente imediato ou mais amplo no qual os enunciados do discurso são postos em prática. No circuito do poder, os atores fazem emergir relações sociais de desigualdade, articulando formações hegemónicas e posicionando-se a si mesmos e aos outros com as suas identidades únicas. As posições de sujeito emergem na interseção dos domínios da atividade social e linguística. Resultam da atividade dos participantes do discurso no domínio social e linguístico. As posições de sujeito, por outras palavras, precisam de locutores, que usam textos em contextos, bem como de atores, que produzem e reproduzem a ordem social. São a ponta de um icebergue de atividades discursivas, nem todas visíveis. Enquanto os enunciados orquestram muitas vozes que os locutores esquecem imediatamente, à medida que processam textos mais longos, os atores, geralmente, desconhecem as estruturas sociais em que se posicionam ou são posicionados pelos outros. Os participantes do discurso focam-se nas, e giram em torno das, posições de sujeito, que são o resultado visível da atividade discursiva numa comunidade de discurso. As posições de sujeito mobilizam os afetos, as energias e os desejos dos participantes, que nunca são indiferentes à questão de quem é tido e reconhecido como sujeito. E os domínios da atividade social e linguística são articulados pelas posições de sujeito do discurso visíveis: os sujeitos socialmente posicionados são determinados através da linguagem e a subjetividade linguística define as identidades dos participantes em jogos de posicionamento social (Figura 4).

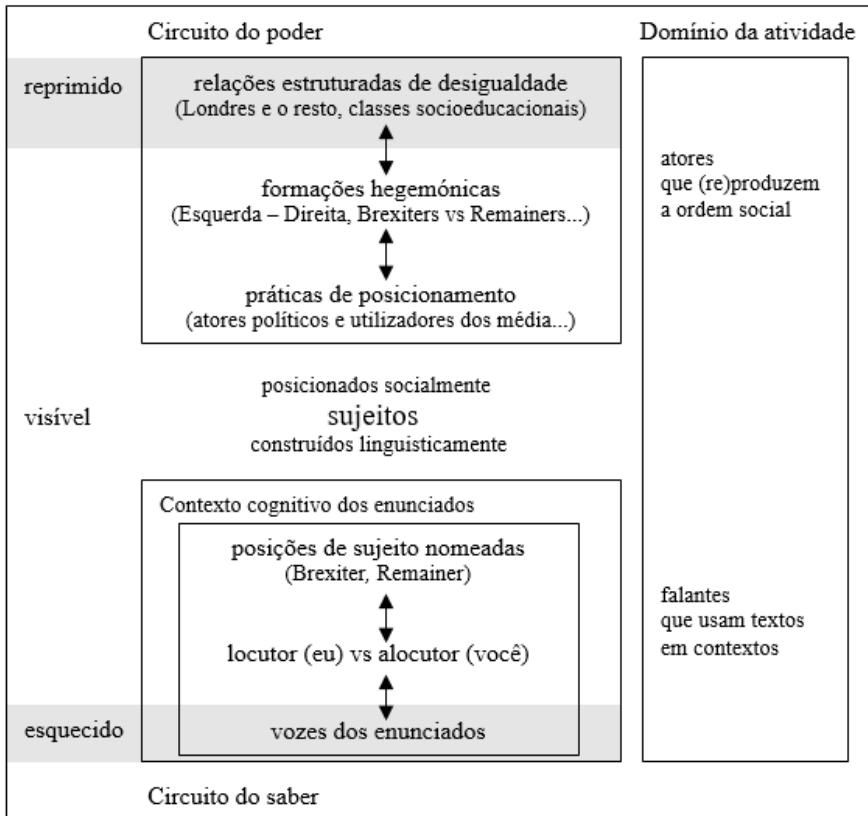


Figura 4: Os processos sociais e linguísticos da subjetividade discursiva

Contra este pano de fundo, o Brexit pode ser abordado como um discurso que se baseia em processos linguísticos e sociais. Embora uma análise sistemática deva ser feita num outro trabalho, irei concluir com alguns exemplos que ilustram como o modelo pode ser aplicado à análise do discurso.

5.2.1. O circuito do saber: o uso de textos em contextos

O Brexit é um exemplo de um discurso que opera com enunciados que determinam um antagonismo entre Brexiters e Remainers. Através de um jogo polifónico de vozes, os enunciados não só se dirigem aos Outros individuais e coletivos do discurso, como também projetam representações cognitivas do espaço socio-histórico no qual os parti-

cipantes do discurso se posicionam. O seguinte exemplo mostra como esse antagonismo é representado no imaginário do campo Remainer:

NoMoreDonnie, Republic of England Not a, United Kingdom, 1 year ago

Not exactly going well is it? Taking back control yet Brexiteers?.

Tradução: “Não está exatamente a correr bem, pois não?
Já estão a recuperar o controlo, Brexiteers?”

A negação evoca uma relação polifónica em que a voz “Brexiteer” defende a ideia de que o “Brexit está a correr bem”. Essa ideia parece tão obviamente absurda para o locutor Remainer que a distância é expressa através do eufemismo irónico (“exatamente”) e do uso da interrogação retórica. De modo similar, o locutor rejeita também a trajetória implícita no *slogan* amplamente divulgado da campanha Brexit, *Taking back control*. “Já estão a recuperar o controlo, Brexiteers?” evoca nas nossas mentes a visão *Brexiter* de uma trajetória épica em direção ao “controlo”. De modo contrário, o locutor constrói esse movimento como um que nunca atingiu o estado visado. Na opinião do locutor, mais de quatro anos após o referendo, isso só pode ser considerado como uma fantasia.

No final de 2020, a representação mental do Brexit como um processo de conquista da soberania nacional deu lugar a um entendimento mais desastroso do Brexit como um processo de autoafirmação e auto-humilhação nacional. Como pode ser visto no exemplo abaixo, muitos Brexiteres passaram a rejeitar a própria ideia da necessidade de respeitar quaisquer regras ou de negociar com a UE a relação futura. *No Deal* tornou-se o *slogan* de muitos Brexiteres, enquanto o campo Remainer estava associado à ideia de que, pelo menos, o Reino Unido teria de negociar a sua saída da UE. A postagem seguinte testemunha a alegria que muitos Brexiteres sentem perante uma rutura apocalíptica das relações:

Marraknows, Up North, United Kingdom, 1 year ago

Whatever faults Boris has he picked a genius negotiator in Lord Frost who has tied Barnier in knots. Either the EU CAPITULATES or it's No Deal. YIPPEE!!!!!!!!!!

Tradução: “Boris pode ter muitos defeitos, mas escolheu um negociador genial, Lord Frost, que conseguiu atralhar Barnier. Ou a UE CAPITULA ou não há acordo. HURRA!!!!!!!!!!

Dentro deste espaço conceptual, as figuras do campo político estão alinhadas com os dois lados do antagonismo, neste exemplo, Boris Johnson e David Frost, que representam o lado Brexiter, e Michel Barnier, o Outro para o lado Brexiter. A operação crucial é nomear esses atores, o que lhes dá visibilidade e reconhecimento nos jogos de posicionamento dentro dos seus partidos e nos meios de comunicação social nacionais. Por muito que Johnson e Frost tenham sido controversos nas suas escolhas ideológicas, essas controvérsias aumentaram muito o seu peso na esfera pública e colocaram-nos em nós cruciais da hegemonia do Brexit. Johnson sucedeu a Theresa May porque era um dos mais proeminentes apoiantes do Brexit no Parlamento britânico. E mais tarde, enquanto Frost, graças à sua atitude negocial intransigente, se tornou o queridinho dos membros do Partido Conservador e até acalentou alguma esperança de suceder a Johnson, Barnier iniciou uma candidatura à presidência francesa, mas não conseguiu, por pouco, tornar-se o candidato do partido conservador francês.

5.2.2. O circuito do poder: a (re)produção da ordem social

Se a análise linguística mostra como os textos e os enunciados tornam a subjetividade visível no discurso, a análise social delineia a forma como as posições de sujeito visíveis são apropriadas pelos atores nas comunidades discursivas. Como já referi, o Brexit ajudou alguns atores políticos a ocuparem a cena e a aceder a posições de poder. Estas dinâmicas precisam de ser vistas no contexto de uma constelação hegemónica em mudança. O clássico antagonismo de classe entre os trabalhadores Trabalhistas e os burgueses Conservadores estava em declínio desde Thatcher, e o Brexit anunciou uma nova ordem hegemónica, na qual a classe é superada pela educação e pela região. A controvérsia sobre o Brexit articulou um novo antagonismo entre os pró-Brexit, os *anti-woke*, os antivacinas, de um lado, e os anti-Brexit pró-migração, os ativistas do clima, os adeptos da ciência amiga dos trabalhadores, do outro.

O Brexit faz eco das desigualdades que há muito marcam as relações sociais no Reino Unido, como entre o Norte pós-industrializado e o Sul próspero, entre a vida urbana de Londres e a vida no campo e, claro, também entre uma elite burguesa e aristocrática e os membros da classe

trabalhadora com as suas diferentes práticas culturais. O sucesso ideológico do Brexit advém da promessa de pôr fim a uma guerra de classes secular, juntando trabalhadores patriotas e anti-imigração do Norte com proprietários liberais avessos aos impostos do Sul. Entretanto, May e Johnson podem ter conseguido colocar o seu partido neste novo contexto socio-económico. Contudo, só uma investigação sistemática sobre a configuração sociopolítica que tornou possível o Brexit nos dirá como as subjetividades políticas influenciam e organizam ideias e ações, como estão ligadas ao saber e ao poder, à luz da nova hegemonia do Brexit e das estruturas de desigualdade social existentes.

6. Conclusão

O discurso permite que os participantes se tornem visíveis através das posições de sujeito das suas comunidades. E a maneira como as pessoas são construídas como sujeitos do discurso levanta questões linguísticas e sociológicas. Com base em desenvolvimentos pós-pêcheuxianos na linguística e na sociologia, esta contribuição examinou como os enunciados constituem posições de sujeito numa ordem social desigual. Inspirado num quadro teórico pós-estruturalista, concetualizei o discurso como uma prática de posicionamento dos sujeitos nas suas comunidades. Citei a controvérsia do Brexit como um exemplo dos efeitos de subjetivação do discurso político.

As pessoas não podem participar do discurso público sem falar a partir de uma posição de sujeito visível e reconhecida. No entanto, o desejo de contar como sujeito leva muitos a participar em discursos antagónicos. A luta discursiva por posições de sujeito reconhecidas pode suscitar emoções, transformar os participantes em seguidores fanáticos e levar a um debate público descivilizado. As mudanças sociais (como a individualização), alguns tipos de governação (do neoliberalismo ao autoritarismo), bem como novas possibilidades tecnológicas (incluindo as redes sociais) contribuem para o crescente valor afetivo de subjetividades antagónicas no discurso político. As guerras culturais contemporâneas, as lutas identitárias e os movimentos de “liberdade” são testemunhas deste desenvolvimento. Como a perspetiva da subjetividade pode incentivar quer os atores que perseguem objetivos louváveis, quer aqueles que têm objetivos repreensíveis, devemos estar cientes tanto

das oportunidades quanto dos perigos do discurso político movido pela subjetividade.

Nos discursos políticos dominados por subjetividades fortes, como o Brexit, a liberdade de expressão é muitas vezes reivindicada como um valor absoluto. E muitas pessoas tem, de facto, um forte apego à sua liberdade de se exprimirem contra interesses e elites poderosas. No entanto, com Pêcheux, devemos lembrarmo-nos dos limites do discurso “livre”, uma vez que os participantes representam sempre posições de sujeito que são definidas por restrições e estruturas sociais e linguísticas. A “liberdade” não é um estado padrão da humanidade, mas sim um produto fabricado por práticas sociais. Se a esfera económica precisa de ser regulada para que os mercados “livres” sejam possíveis, as atividades discursivas também podem precisar de ser limitadas por um enquadramento. Talvez esteja na altura de pensar em como regular as subjetividades discursivas, não para controlar as mentes ou reprimir as verdades, mas, pelo contrário, para garantir que os cidadãos possam participar em trocas livres, racionais e democráticas uns com os outros.

Referências

- Adorno, T.W. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York, NY: Harper.
- Adorno, T.W. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Althusser, L. (1993). *Écrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan*. Paris: Stock/Imec.
- Althusser, L. (1995). *Sur la reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Angermuller, J. (2013). How to become an academic philosopher. Academic discourse as a multileveled positioning practice. *Sociología histórica*, 3, pp. 263-289.
- Angermuller, J. (2014). *Poststructuralist Discourse Analysis. Subjectivity in Enunciative Pragmatics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Angermuller, J. (2015a). Discourse Studies. In J. D. Wright (ed), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 510-515), 2nd ed. Amsterdam: Elsevier.
- Angermuller, J. (2015b). *Why There Is No Poststructuralism in France. The Making of an Intellectual Generation*. London: Bloomsbury.

- Angermuller, J. (2018). Accumulating discursive capital, valuating subject positions. From Marx to Foucault. *Critical Discourse Studies*, 15(4), pp. 415-425.
- Angermuller, J. (2020). Poststructuralist Discourse Studies: from structure to practice. In A. de Fina & A. Georgakopoulou (eds), *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* (pp. 235-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashmore, M. (1989). *The Reflexive Thesis. Writing Sociology of Scientific Knowledge*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive. Éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, pp. 91-151.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale, 2*. Paris: Gallimard.
- Berrendonner, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris: Minuit.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of 'Sex'*. London: Routledge.
- Cap, P. (2008). Towards the proximization model of the analysis of legitimization in political discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(1), pp. 17-41.
- Charaudeau, P. (1997). *Le Discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris: Nathan.
- Chilton, P. (2017). Toward a neuro-cognitive model of socio-political discourse, and an application to the populist discourse of Donald Trump. *Langage et société*, 160/161(2), pp. 237-249.
- Conein, B., Courtine, J.J., & Gadet, F. (eds). (1981). *Matérialités discursives, Actes du Colloque des 24-26 avril 1980, Paris X-Nanterre*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau*. Paris: Klincksieck.
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (ed), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction* (pp. 139-182). Amsterdam: John Benjamins.
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et le dit*. Paris: Minuit.

- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Territoire, population, sécurité*. Paris: Gallimard.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Grey, C. (2021). *Brexit Unfolded: How No One Got What They Wanted (and Why They Were Never Going to)*. La Vergne: Biteback Publishing.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S., Hobson, D., & Lowe, A. (1980). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.
- Harré, R., & Davies, B. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, pp. 43-63.
- Henkel, I. (2021). *Destructive Storytelling: Disinformation and the Euro-sceptic Myth That Shaped Brexit*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hicks, D., & Potter, J. (1991). Sociology of scientific knowledge. A reflexive citation analysis of science disciplines and disciplining sciences. *Social Studies of Science*, 21(3), pp. 459-501.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales. T I-III*. Paris: Armand Colin.
- Knorr Cetina, K. (2009). The Synthetic Situation: Interactionism for a Global World. *Symbolic Interaction*, 32, pp. 61-87.
- Koller, V., Kopf, S., & Miglbauer, M. (eds) (2019). *Discourses of Brexit*. London: Routledge.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Le Seuil.
- Lacan, J. (1978). *Le séminaire, Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*. Paris: Le Seuil.
- Laclau, E. (1994). *The Making of Political Identities*. London: Verso.
- Laclau, E. (1996). *Emancipation(s)*. London: Routledge.
- Langacker, R.W. (2010). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyons, J. (1982). Deixis and Subjectivity: Loquor, Ergo Sum?. In J. Robert & W. Klein (eds), *Speech, Place, and Action: Studies in Deixis and Related Topics* (pp. 101-124). New York: Wiley.

- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyses du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1991). *L'énonciation en linguistique*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D., & Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, 117, pp. 112-125.
- Mead, G. (1967). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Pêcheux, M. (1975). *Les Vérités de La Palice*. Paris: Maspero.
- Rawlinson, F. (2020). *How Press Propaganda Paved the Way to Brexit*. Cham: Springer.
- Récanati, F. (1987). *Meaning and Force: The Pragmatics of Performative Utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (1997). Whose text? Whose context?. *Discourse & Society*, 8, pp. 165-187.
- Sum, N.-L., & Jessop, B. (2013). *Towards a Cultural Political Economy. Putting Culture in Its Place in Political Economy*. Cheltenham and Northampton, MA: Edward Elgar.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, P.R.R. (2015). Appraisal Theory. In K. Tracy, T. Sandel & C. Ilie (eds), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Wiley Online Library, <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi041>.
- Williams, G. (1999). *French Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Zappettini, F., & Krzyżanowski, M. (2019). The critical juncture of Brexit in media & political discourses: from national-populist imaginary to cross-national social and political crisis. *Critical Discourse Studies*, 16(4), pp. 381-388. <https://doi.org/10.1080/17405904.2019.1592767>.
- Žižek, S. (1991). *Looking Awry. An Introduction to Jacques Lacan through Popular Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.

A FIGURA DA PRETERIÇÃO: UMA ASTÚCIA DO DISCURSO POLÍTICO

ISABEL GONÇALVES VIOLA
(Universidade Aberta, Lisboa, Portugal)

ABSTRACT: The main objective of this work is to examine the strategic use of preterition, one of the figures of speech recurrent in the controversial modality of political discourse, which, in a covert way, insists on the evidence of what is presented. The analysis is part of the field of Discourse Analysis, from a pragmatic-rhetorical perspective of Argumentation in discourse (Amossy [2000]). The analysis focuses on the forms of preterition as well as examining the effects of the use of the figure in a corpus of discursive segments drawn from interventions of the subgenre parliamentary debate on the state of the nation, which takes place once a year at the end of each legislative session, in the period between 1996 and 2017. It is concluded that the preterition is a key figure of the argumentation of discredit, and is a strategy of management and valorization of the political ethos.

KEYWORDS: preterition; rhetoric; parliamentary discourse; argumentation; figures of speech

1. Introdução

No debate parlamentar, os oradores mobilizam variadas estratégias de ataque que visam o descrédito e a desqualificação do adversário e se configuram, simultaneamente, num meio de valorização do seu discurso e da sua imagem. A retórica política tem como objetivo a sedução, e as figuras de retórica apresentam um importante papel na conquista da adesão do auditório. De facto, elas contribuem tanto para o sucesso estilístico do discurso como para a eficácia argumentativa, conferindo, assim, poder ao orador.

O nosso contributo insere-se, portanto, no âmbito da retórica e da argumentação e foca-se num dos artifícios retóricos de «modalidade

polémica»¹ utilizados em contexto de debate parlamentar: a figura da preterição.

É nosso objetivo identificar as formas da preterição no contradiscurso e sua refutação, bem como examinar o uso estratégico da figura no discurso político parlamentar.

2. Quadro teórico-metodológico e *corpus* de análise

O presente estudo insere-se no quadro da Análise do discurso, numa perspectiva pragmático-retórica da Argumentação no discurso (Amossy, 2000), e é subsidiário das investigações no âmbito do discurso político (Charaudeau, 2005), designadamente do discurso parlamentar e da polémica.

Segundo as teorias e perspectivas contemporâneas da argumentação (Perelman & Olbrechts-Tyteca, [1958] 2006; Plantin, 1996; Amossy, 2000), que integram os contributos das teorias interacionais, da pragmática e da retórica, a argumentação é apercebida numa perspectiva de influência, sendo analisados os procedimentos utilizados para persuadir.

L'argumentation a recours aux effets de style et aux figures qui ont un impact sur l'allocutaire, se ressource ainsi à une réflexion séculaire sur les figures de style envisagées dans leur visée persuasive.

(Amossy, 2000: 41)

A abordagem figural do discurso configura, portanto, um dos princípios da argumentação postulados por Amossy, perspectiva esta que adotamos na nossa investigação. No que respeita ao tratamento das figuras, convocamos conceitos da retórica (Reboul, 1991; Molinié, 1992; Robrieux, 2005), bem como instrumentos de análise da pragmática das figuras do discurso. A figura da preterição será analisada numa perspectiva descritiva, tomando-se em consideração o contexto e a situação interpessoal das intervenções. Procuramos identificar a forma proto-

¹ Compreendemos a polémica como uma modalidade argumentativa, de acordo com Amossy (2014). Trata-se de um discurso dialógico que se apresenta sob a forma de antidiscurso, sendo caracterizada pela dicotomização de posições, pela polarização, e pelo descrédito do ponto de vista (ou tese) do outro ou da sua pessoa (cf. Amossy, 2014: 147).

típica das figuras emergentes no discurso de «modalidade polémica» (Amossy, 2014) e descrever o seu funcionamento discursivo no âmbito da interação (contradiscurso; refutação do contradiscurso), de modo a revelar a sua função no discurso de descrédito.

Para o efeito, constituímos como *corpus* de análise segmentos discursivos retirados de intervenções polémicas do Governo e oposição do subgénero do discurso político parlamentar² *debate sobre o estado da Nação*, que tem lugar na Assembleia da República no final da sessão legislativa e no qual se faz o balanço da ação governativa, no período compreendido entre 1994 e 2017³.

Debates sobre o estado da Nação	Legislatura	Governos Constitucionais
1994/07/06	VI (1991-95)	XII Aníbal Cavaco Silva – PSD maioritário
1996/07/11 1999/06/22	VII (1995-99)	XIII António Guterres – PS maioritário
2007/07/20 2009/07/02	X (2005-09)	XVII José Sócrates – PS maioritário
2010/07/15	XI (2009-11)	XVIII José Sócrates – PS minoritário
2013/07/12 2014/07/02	XII (2011-15)	XIX Pedro Passos Coelho – coligação PSD/CDS-PP
2017/07/12	XIII (2015-19)	XXI António Costa – PS

Quadro 1 | Debates sobre o estado da Nação (de 1994 a 2017)

3. A figura da preterição

De acordo com as perspetivas da argumentação baseadas na noção de persuasão (Perelman & Olbrechts-Tyteca, [1958] 2006; Plantin, 1996; Amossy, 2000; Doury, 2016), verifica-se uma proximidade funcional entre os procedimentos argumentativos e os procedimentos retóricos – de entre os quais as figuras de estilo –, tendo como objetivo a adesão dos destinatários. Deste modo, não só os argumentos, que tradicionalmente visam mais convencer do que persuadir, como as figuras do discurso, mais ligadas à sedução (ou à manipulação), contribuem para a construção do sentido do discurso argumentativo.

De entre as figuras de pensamento, registam-se as figuras de enunciação e dialética, referentes às diferentes formas de apresentar uma

² Sobre o discurso político parlamentar, *vd.* Marques (2000).

³ Trata-se de um recorte da análise que realizámos no âmbito da nossa tese de doutoramento (Viola, 2021).

mensagem, deixando transparecer intenções mais ou menos manipuladoras, como é o caso do nosso objeto de estudo.

Proveniente do latim *praetereo*, que significa «omitir, deixar de lado», a preterição «é uma referência à situação do discurso e consiste em anunciar expressamente a intenção de deixar de lado o tratamento exaustivo de um objeto referido ou de vários objetos referidos no discurso» (Lausberg, [1966] 1993:243). Lembre-se, a título exemplificativo, os célebres versos de Camões «Deixo, Deuses, atrás a fama antiga /.../ também deixo a memória que os obriga / a grande nome...» (I, 26, 1). De mencionar que, no género epidíctico, a figura (também designada por paralipse) tem principalmente como função incitar o auditório a medir por si próprio a magnitude do sujeito elogiado (cf. Robrieux, 2005). Institui-se uma convivência entre o orador e o auditório, insistindo-se na evidência do que vai ser dito.

Emphasizing something by pointedly seeming to pass over it as in introducing a guest speaker one says, “I will not dwell here on the twenty books and the thirty articles Professor X has written, nor his forty years as Dean, nor his many illustrious pupils, but only say that last year in Africa he killed ten men with his spear.”

(Lanham, 1991: 104)

Classificada por Fontanier como uma figura de expressão por oposição, a preterição é referida como sendo um artifício do discurso: «La Prétérition [...] consiste à feindre de ne pas vouloir dire ce que néanmoins on dit très-clairement, et souvent même avec force.» (1977:143). Fazer uma preterição é anunciar que não se vai dizer o que se acaba por dizer de qualquer forma (Bacry, [1992] 2017: 335), ou, por outras palavras, «consiste em dizer que não se vai falar de alguma coisa para melhor falar dela» (Reboul, [1991] 2004: 134.), como ilustra a passagem da obra *Que Cavalos são Aqueles que fazem Sombra no Mar?*: «[...] o cabelo já meio defunto aliás, ia dizer poeirento mas não digo, ia dizer não nascido no interior da pele, colado a ela mas não digo, não digo dos olhos quase cegos [...]» (Lobo Antunes, 2009).

Na realidade, evidencia-se um pensamento sob a aparência da sua negligência. Como qualquer fingimento, a preterição reforça o vigor do que é proposto, lembra Molinié (1992: 276).

Ora, a preterição é uma astúcia conhecida do discurso polémico, sobretudo, quando se pretende evocar um assunto de índole conflituosa ou proceder a uma denúncia. Como observou Suhamy, o objetivo deste estratagema é desanuviar as objeções e envolver o público nas teorias que se propõem, uma vez que expor dados cuja lembrança foi apresentada como inútil é uma maneira engenhosa de persuadir o público que já está persuadido e de criar uma cumplicidade mais ou menos artificial (1981:121). Deste ponto de vista, a preterição é usada como meio de apresentação de uma prova de forma a que esta seja aceite pelo auditório, ainda que a sua veracidade ou valores sejam duvidosos (Usher, 1965).

No seu *Tratado de Argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca sublinham o valor argumentativo da figura, compreendendo-a como «o sacrifício imaginário de um argumento», uma vez que o «sacrifício satisfaz ao decoro; além disso, deixa crer que todos os outros argumentos são suficientemente fortes para que possamos dispensar este» ([1958] 2006: 528-529).

A preterição não foi incluída pelos autores nas designadas figuras de comunhão, mas é certo que ela se insere na categoria de argumentos que pretendem reforçar a cooperação com o auditório, solicitando o seu apoio para um procedimento argumentativo que veicula a polémica, como mostrou Tindale nos seus trabalhos sobre a preterição (2004). Concebendo-a como um meio particular de ajustamento estratégico no contexto de uma discussão crítica, no quadro teórico da pragmadialética, Snoeck Henkemans (2009: 9) apresenta uma posição mais radical: face à não assunção da responsabilidade do enunciador pelas suas declarações, seria o auditório a assumir sozinho a responsabilidade de uma interpretação avaliativa depreciativa.

A preterição caracteriza-se, então, por dois traços essenciais: por um lado, ela é estruturada num comentário metadiscursivo (trata-se de um discurso que se refere a si próprio, sobre a sua própria enunciação); por outro, constitui uma inadequação da representação discursiva ao seu objeto.

4. Como fingir não dizer o que se diz

A preterição é introduzida por diversas fórmulas, mais ou menos estereotipadas. A forma mais comum de introduzir uma preterição é o uso da negação sobre verbos introdutórios do discurso. O complemento do verbo diz o que se finge omitir.

O secretário-geral do PCP, por exemplo, seleciona a fórmula «Não vou referir-me» (1), com algumas variantes (2). De referir o fecho da intervenção pela forma do verbo «deixar» seguida de complemento(s) (2)-(vd. 6), o que reforça o carácter artificioso da estratégia. De notar ainda, em (2), o ato expressivo de censura pelo qual o orador chama a atenção para o que afirmava não ir dizer, com um efeito de *pathos*.

(1) O Sr. Carlos Carvalhas (PCP): — [...] *Não vou referir-me* à ligeireza ou à irresponsabilidade, já aqui abordadas, do Sr. Ministro da Defesa Nacional e da subsequente revelação dos nomes dos agentes do SIS. *Deixo essa querela de lado*. [...] (DAR, I Série – 97, 1999/06/24, p. 21)

(2) Sr. Carlos Carvalhas (PCP): — [...] *Não me vou aqui referir* à cansativa telenovela da regionalização nem às perigosas e graves cedências e piruetas do Partido Socialista em relação a esta matéria. *Deviam ter vergonha!* [...] *Também não me deterei muito* sobre o processo de revisão constitucional nem nos golpes que se querem desferir contra os direitos dos trabalhadores [...]. (DAR, I Série – 95, 1996/07/12, p. 39)

Por seu turno, o secretário-geral do PS seleciona a negação sob o verbo «repetir» (3) para introduzir a preterição que reforça crítica à forma pouco patriota (e incompetente) como o Governo de Cavaco Silva (PSD) tem gerido as privatizações, deixando ao auditório a avaliação desse comportamento.

(3) O Sr. António Guterres (PS): — [...] Já que estamos a falar de incompetência não esqueçamos o processo das privatizações. *Não vou repetir tudo o que aqui já disse*, por diversas vezes, *sobre essa prova de evidente abdicação do interesse nacional que foi a entrega, contra a lei, da maioria do Totta e do Crédito Predial Português ao «lupen» do sistema financeiro espanhol*. Mas que dizer desse melodrama em que se transformou a privatização da Petrogal, a maior empresa portuguesa em volume de vendas? [...] (DAR, I Série – 88, 1994/07/07, p. 2852)

Em (4)-(5), a negação incide sobre outro verbo declarativo («falar») precedido do advérbio de predicado «Já». O líder do CDS-PP (4) serve-se da preterição, de forma a salientar as promessas não cumpridas

pelo Primeiro-Ministro José Sócrates, mobilizando dados quantitativo como reforço do seu argumento. Semelhante procedimento é utilizado pela deputada do PEV (4) no argumento *ad hominem*⁴ que, desta vez, tem como alvo o Ministro Pedro Passos Coelho. De reparar como o argumento é igualmente ilustrado pela enumeração, de modo a evidenciar dados alegadamente omitidos.

- (4) O Sr. Paulo Portas (CDS-PP): — V. Ex.^a tinha um passado promissor, mas penso que os portugueses têm um futuro inquietante. *Já não falo* dos cartazes famosos, que empalideceram, dos 150 000 postos de trabalho, de que não haveria aumento de impostos e dos 300 000 idosos fora da pobreza. (DAR, I Série – 109, 2007/07/21, p. 56)
- (5) A Sr.^a Heloísa Apolónia (Os Verdes): — Sr. Primeiro-Ministro, a atitude do Governo é outro grande problema com o qual o País se confronta. *Já não vou falar daquelas coisas* que o Sr. Primeiro-Ministro, em campanha eleitoral, e depois no decurso do mandato, disse que não fazia e depois fez, *como a subida dos impostos, os cortes nos salários, os cortes nas pensões*, etc., mas vou falar-lhe talvez daquilo que o Sr. Primeiro-Ministro, no início do ano, disse ao comprometer-se perante esta Câmara de que, em abril, apresentaria uma lista dos edifícios públicos com amianto para cumprir a Lei n.º 2/2011. (DAR, I Série – 102, 2014/07/03, p. 24)

A negação sobre verbos rememorativos consubstancia outras das formas utilizadas pelos parlamentares, como se exemplifica em (6), apresentando a preterição uma função de tematização. Repare-se na astúcia de Carlos Carvalhas, ao sustentar a sua argumentação na figura da preterição, introduzida pela repetição reticular (anáfora retórica) que estrutura todo o discurso. A acumulação de dados com recurso às orações coordenativas copulativas cria um poderoso efeito de profusão, de modo a melhor imprimir nos espíritos uma imagem de descrédito do governo. Veja-se a contradição entre a intenção expressa de «deixar de lado» determinados assuntos e o tratamento exaustivo que, pelo contrário, lhes é dado, configurando um argumento de ilustração.

⁴ Invalidação do discurso do adversário, colocando-o em contradição com as suas crenças e/ou valores, quer pelas suas palavras, quer pela contradição das palavras e das crenças, quer pela contradição das palavras e dos atos, quer pela contradição das prescrições e das práticas.

- (6) O Sr. Carlos Carvalhas (PCP): — [...] Este final de sessão legislativa, creio, deveria também merecer uma reflexão por parte do Grupo Parlamentar do Partido Socialista. *Não vou lembrar* as peripécias da revisão constitucional e as convergências do PS com o PSD; *não vou recordar* o fundamentalismo das leis eleitorais, nem os aplausos e aprovação da lei sobre a interrupção voluntária da gravidez, logo abafadas pela piroeta da aceitação do referendo, com a participação que se viu, descreditando a Assembleia da República e a democracia; *não vou recordar* aquilo que alguns Deputados e autarcas do PS designam por «tiros nos pés», quanto à regionalização; *nem* as cedências ao PSD em todo o processo desta reforma num faz que anda mas não anda, que foi dando substanciais trunfos aos anti-regionalistas; *nem vou lembrar* os acordos com o PSD para a realização de um referendo com uma vergonhosa pergunta sobre a Europa, que não serve para nada – aliás, no caso de não ganhar o OS nem o PSD, estes partidos ainda não disseram o que vai acontecer – [...]; *nem vou lembrar; ainda*, as promessas não cumpridas; *nem* comparar os irrisórios aumentos de salários com as taxas de lucro do capital bancário a financeiro; *nem* a política neoliberal no ensino e as famigeradas propinas que, segundo o Secretário-Geral do PS enquanto na oposição, só deveriam ter lugar após a reforma fiscal. *Deixo isto para a pausa que as férias parlamentares sempre proporcionam.* (DAR, I Série – 91, 1998/07/01, p. 3060)

A utilização da expressão «Deixo de lado» e suas variantes, frequentemente em configuração anafórica, apresenta-se como uma outra forma de simular que não se faz um julgamento do estado das coisas para melhor o imprimir nos espíritos. Diferentemente de Carlos Carvalhas (vd.1), o líder parlamentar do BE utiliza a expressão numa forma não finita para introduzir a preterição (7).

- (7) O Sr. Luís Fazenda (BE): — [...] *Deixando de lado* alguns aspetos mais picarescos deste debate, designadamente os arrufos com o PSD — arrufos próprios de uma união de facto orçamental e já moldada no Programa de Estabilidade e Crescimento — e outros, como esta recente e revolucionária descoberta do Deputado Paulo Portas, de que, afinal, para dançar o tango são precisos três [...]... *deixando de lado* todos esses aspetos mais picarescos, gostaria de lhe dizer, Sr. Primeiro-Ministro, que o debate do estado da Nação deste ano é o debate do desconforto e do mal-estar do Governo e do Partido Socialista. [...] (DAR, I Série – 81, 2010/07/16, p. 65)

Pelo enunciado de polaridade negativa («a questão que vos trago não é tanto [...] nem mesmo»), Telmo Correia chama a atenção do auditório para a tragédia Pedrógão Grande, que revelou um executivo incapaz de dar resposta à situação, sendo, portanto, o motivo, por excelência, de ataque dos partidos de direita no debate de 2017.

- (8) Telmo Correia (CDS-PP): — [...] Ao fim de 20 meses é claro e é uma evidência que o Governo falhou e está a falhar todos os dias sem apelo, nem agravo. Sejam os claros: *a questão que vos trago não é tanto da tragédia em si ou das suas causas, que a comissão independente averiguará, nem mesmo das falhas gritantes do sistema de proteção civil que o Governo, ao fim de quase dois anos de mandato, não reparou nem melhorou;* daquilo de que vos estou a falar é de um Governo, normalmente tão dado às questões de imagens, dar um espetáculo de total descoordenação [...]. (DAR, I Série – 108, 2017/07/13, p. 46)

A preterição pode ainda realizar-se pelos verbos modalizadores da asserção, em construções condicionais (9)-(10)-(11)-(12).

Note-se, por conseguinte, o emprego dos verbos de atitude (no conjuntivo e no condicional) por António Guterres (9), como forma de autovalorização, passando-se a informação sem dar a impressão de o fazer. De mencionar o recurso ao argumento de autoridade na construção de um *ethos* de competência.

- (9) O Sr. Primeiro-Ministro (António Guterres): — [...] *Se quisesse imitar o «discurso do oásis» poderia vir aqui vangloriar-me da redução dos índices de desemprego no segundo trimestre deste ano, revelados, quer pelo INE quer pelo Instituto de Emprego, desmentindo as previsões mais pessimistas. Não quero fazer demagogia...* [...] (DAR, I Série – 95, 1996/07/12, p. 7)

Já em (10), a mobilização da preterição visa a representação de uma imagem de descrédito de executivo. Jerónimo de Sousa mobiliza as formas verbais (no pretérito imperfeito do indicativo e no condicional), de modo a estabelecer uma convivência com o auditório, lembrando (note-se a enumeração) o que não necessita de ser dito, porque é uma evidência.

- (10) O Sr. Jerónimo de Sousa (PCP): — [...] *podíamos ter a tentação de, hoje, discutirmos o estado do Governo, isolado do estado da Nação. É um elemento que, com os episódios recentes, pelas contradições*

internas, pelas demissões concretizadas, pelas tentativas de deserção, enfim, *com certeza poderia ser interessante, mas que apenas acrescenta à crise política, económica, social e cultural, uma crise ética, tendo em conta o comportamento dos parceiros do Governo.* (DAR, I Série – 113, 2013/07/13, p. 15)

A construção da preterição de forma a introduzir a informação como se se tratasse de um facto admitido revela-se eficaz, pelo consenso que se estabelece entre orador e auditório. Note-se, por conseguinte, a argúcia de Marques Mendes (11), ao referir a gravidade da matéria que afirma não desenvolver, procurando suscitar a adesão para o seu ponto de vista pelo apelo ao *pathos*.

- (11) O Sr. Luís Marques Mendes (PSD): — Em matéria de segurança e de autoridade do Estado, o Primeiro-Ministro e o PS semearam ventos e não sabem agora lidar com as tempestades que criaram. *O que seria, para nós, motivo de singular combate político, se não fosse esta questão, ela própria, muito séria e muito grave.* (DAR, I Série – 95, 1996/07/12, p. 29)

Sagacidade revela também Carlos Carvalhas ao acusar de irresponsável o secretário de Estado da Administração Interna, através da preterição que é introduzida pela locução «caso contrário» (12). Deste modo, o orador subtrai-se a um eventual pedido de justificação, pela impossibilidade de realizar o ato sugerido, como veiculado pela informação apresentada na asserção «O Sr. Secretário de Estado Armando Vara já não está presente na bancada do Governo».

- (12) O Sr. Carlos Carvalhas (PCP): — Passo a uma outra questão, a das obras na estrada para o Algarve, na zona de Ourique – Santana da Serra. Tais obras estão a decorrer nesta época de Verão, inclusive aos fins-de-semana, com uma sinalização péssima. O Sr. Secretário de Estado Armando Vara já não está presente na bancada do Governo, *caso contrário, pedia-lhe «emprestado» o seu slogan e lançaria o meu próprio, para ser difundido na rádio e na televisão «Irresponsabilidade Máxima Segurança Nula.»* (DAR, I Série – 97, 1999/06/24, p. 2866)

A preterição é igualmente utilizada como estratégia de refutação do contradiscurso, sendo apresentada sob diversas fórmulas. Em (13), o

líder do Governo seleciona uma das suas formas mais recorrentes, mostrando um *ethos* consciente pela justificação das medidas tomadas pelo executivo para fazer face à dívida pública, o que convém à construção de um *ethos* de liderança.

- (13) O Sr. Primeiro-Ministro (Pedro Passos Coelho): — [...] Disse o Sr. Deputado João Almeida que, dentro desse esforço de compromisso, precisamos de encontrar uma trajetória de sustentabilidade para a dívida. [...] É nós não damos sustentabilidade para a dívida se não controlarmos a despesa, mas também não damos sustentabilidade para a dívida se não tivermos uma perspetiva de crescimento para a economia. Temos de ter as duas coisas. É muitas vezes difícil, *para não dizer impossível*, fazê-lo ao mesmo tempo. [...] (DAR, I Série – 113, 2013/07/13, p. 31)

Já em (14) a refutação das acusações faz-se através de outro tipo de construção. A estratégia de contra-ataque consiste na retorsão do argumento do adversário pelo procedimento da preterição, através do qual José Sócrates lembra o orçamento de Estado da responsabilidade do antecessor executivo. Neste caso, orador revela um maior grau de responsabilidade pelo enunciado, mostrando um *ethos* agressivo, pela seleção da conjunção «senão», seguida de um complexo verbal com o auxiliar no futuro do indicativo. De notar a enunciação alocutiva, na modalidade de interpelação direta, de intuito polémico.

- (14) O Sr. Primeiro-Ministro (José Sócrates): — [...] Quanto ao Orçamento, Sr. Deputado, não me puxe pela língua, [...] ... *senão serei obrigado a lembrar-lhe* o Orçamento do Estado para 2005 que o seu governo apresentou e o que fizeram quando o apresentaram. Lembra-se? O senhor já esteve no governo. Nessa altura apresentaram um Orçamento, *que era o «orçamento das trancinhas»*, onde faltavam mais de 1000 milhões de euros para a saúde, ... [...] onde faltava o aumento dos funcionários públicos. Esse, sim, era um orçamento fantasia, verdadeiramente o «orçamento da Alice no País das Maravilhas!» (DAR, I Série – 99, 2009/07/03, pp. 18-20)

Como se pode observar, a preterição é frequentemente mobilizada na argumentação *ad hominem*, apresentando a vantagem de o locutor negar a sua adesão à proposição, pelo que não pode ser responsabilizado pelo ataque. Em (15), o Primeiro-Ministro procede a um contra-

-ataque no domínio pessoal, pela preterição alusiva à liderança cessante do adversário. Observa-se, neste caso, a utilização do verbo «poupar» como introdutor da preterição, que, por sua vez, seleciona a figura da antífrase⁵, agravadora do ataque.

- (15) O Sr. Primeiro-Ministro (António Costa): — Sr. Presidente, Sr. Deputado Luís Montenegro, creio que este é o último debate em que dialogaremos na sua qualidade de líder parlamentar e, por isso, *poupo-o a evocar a solidez da sua liderança que está a cessar*. Concentro-me, por isso, nas suas questões e o que verifico é que, sobre o estado da Nação, a sua visão se resume aos últimos 15 dias. [...] (DAR, I Série – 108, 2017/07/13, pp. 11-12)

De registar, por fim, o sentido de oportunidade da utilização da preterição (16b) na réplica do secretário-geral do PCP a Manuel Monteiro, que num enunciado humorístico procura deslegitimar o seu papel enquanto líder do CDS-PP. A atestar a eficácia da estratégia (ofensiva) como *captatio benevolentiae*, refirmam-se os risos do auditório.

- (16) (a) O Sr. Manuel Monteiro (CDS-PP): — [...] Sr. Presidente, através da Mesa, gostaria de dizer ao Sr. Deputado Carlos Carvalhas uma coisa muito simples e definitiva. É que ele passa a vida a olhar para o meu partido e para a minha bancada, dizendo que «estou feito» com o PS. Mas de uma coisa o Sr. Deputado Carlos Carvalhas pode ter a certeza. É que eu não farei coligações com o Partido Socialista em nenhuma câmara municipal para as próximas eleições autárquicas e quero ver se o Partido Comunista, atendendo ao que acaba de dizer, tem ou não a coragem de também não fazer qualquer coligação com o PS nas próximas eleições autárquicas e, nomeadamente, no caso da Câmara Municipal de Lisboa.
O Sr. João Amaral (PCP): — Garante que ainda está à frente do seu partido nessa altura?
O Sr. Manuel Monteiro (CDS-PP): — Não garanto porque vai haver eleições no meu partido! [...]
- (b) O Sr. Carlos Carvalhas (PCP): — Sr. Presidente, utilizando a mesma fórmula e sem ter a *deselegância de perguntar ao Sr. Deputado Manuel Monteiro se o Deputado Paulo Portas está de acordo... Risos.*

⁵ Expressão de uma realidade através do seu contrário, devido a uma intenção eufemística, supersticiosa ou irónica, ou tomando uma palavra (geralmente agradável) em sentido inverso do que realmente encerra.

(c) Ficamos mais descansados, até porque também já o ouvimos dizer em voz perentória, tal como dizia no ano passado, que não votarão favoravelmente o próximo Orçamento do Estado se houver aumento de impostos. [...] (DAR, I Série – 95, 1996/07/12, p. 41)

5. Considerações finais

A preterição é, simultaneamente, uma figura de dissimulação e de focalização e conforma um dos procedimentos de negatividade do discurso de maior retoricidade pelo efeito persuasivo que revela: suscita a curiosidade do auditório e capta a sua atenção para a informação que se pretende apresentar (evidenciar).

Exibe diferentes configurações discursivas, sendo geralmente introduzida pela negação que incide quer sobre verbos introdutórios do discurso quer sobre verbos rememorativos. A figura mobiliza igualmente asserções modalizadas, em construções condicionais, não obstante outras fórmulas, de polaridade negativa, sobretudo, bem como a expressão «deixar de lado» e suas variantes.

No estado de confronto que configura o nosso *corpus*, a preterição configura-se como um procedimento eficaz para agravar o desacordo, já que visa chamar a atenção para um assunto conflituoso de forma dissimulada, evitando-se possíveis objeções pela dispensa da apresentação do ónus da prova. Revela variados graus de polemicidade e é frequentemente usada como forma de crítica ao adversário, em argumentações *ad hominem*, sem que possa ser imputada a responsabilizada ao enunciador, tanto pela mobilização de asserções modalizadas como pela negação explícita da adesão do locutor ao seu enunciado. Por outro lado, permite marcar do distanciamento relativamente à perspetiva do Governo e instaura uma convivência com o auditório, pela apresentação de dados sob a forma de evidência, consubstanciando, neste caso, uma figura de comunhão. Não raras vezes apresenta uma função de *captatio benevolentiae* pelo humor. Sendo uma figura da escolha, é igualmente uma figura de presença enquanto estruturadora dos discursos, principalmente quando mobiliza a anáfora retórica (insistindo-se no que não seria dito), podendo apresentar uma função de tematização ou de reorientação argumentativa, sobretudo quando utilizada na refutação do contradiscurso. Apresenta também uma função de amplificação e de dramatização e pode fazer-se acompanhar de atos expressivos que re-

velam indignação, denunciando uma estratégia do *pathos*. Por norma, o efeito da preterição é reforçado pela enumeração, que consubstancia um argumento de ilustração, sendo frequentemente associada a outras figuras discursivas, principalmente de oposição, como a ironia, suportando-se no mecanismo do implícito e da alusão. Veicula avaliações axiológicas negativas, mormente sob a forma de comentários metadiscursivos que evidenciam as acusações alegadamente omitidas, de forma a impor no auditório uma representação de descrédito do oponente.

Conquanto seja característica do estilo discursivo de determinados oradores, como é o caso de Carlos Carvalhas, secretário-geral do PCP, a preterição é mobilizada por deputados de todos os partidos (embora seja sobretudo utilizada pela instância adversária) como forma de salientar dados que poderiam estar esquecidos e que, geralmente, não se relacionam diretamente com o assunto em questão, mas que se revelam de grande pertinência para a desqualificação do adversário. O seu uso faz prova de inteligência pela figura da astúcia argumentativa e contribui para a valorização do *ethos* político do orador.

Referências

- Amossy, Ruth (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Nathan.
- Amossy, Ruth (2014). *Apologie de la polémique*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Bacry, Patrick ([1992] 2017). *Les figures de style*. Paris: Belin.
- Charaudeau, Patrick (2005). *Le discours politique: les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert.
- Doury, Marianne (2016). *Argumentation: analyser textes et discours*. Paris: Armand Colin.
- Fontanier, Pierre (1977). *Les Figures du discours*. (G. Genette, Introd.). Paris : Flammarion.
- Lanham, Richard A. (1991). *A Handlist of Rhetorical Terms*. Berkeley, Los Angeles & Oxford: University of California Press.
- Lausberg, Heinrich ([1966] 1993). *Elementos de retórica literária* (R.M. Rosado Fernandes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, Maria Aldina (2000). *Funcionamento do discurso Político Parlamentar – a organização enunciativa do Debate da Interpelação ao Governo*. Braga: Universidade do Minho.
- Molinié, Georges (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris: Librairie Générale Française.

- Perelman, Chaïm, & Olbrechts-Tyteca, Lucie ([1958] 2006). *Tratado de argumentação* (J. Duarte, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Plantin, Christian (1996). *L'argumentation*. Paris: Le Seuil.
- Reboul, Olivier ([1991] 2004). *Introdução à retórica*, (I. Castilho Benedetti, Trad.). São Paulo: Martim Fontes.
- Robrieux, Jean-Jacques. (2005). *Rhétorique et Argumentation*. Paris: Armand Colin.
- Snoeck Henkemans, Andrew Francisca (2009). La prétériton comme outil de stratégie rhétorique, *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne] (2). DOI: 10.4000/aad.217
- Suhamy, Henri (1981). *Les Figures de style*. Paris: Presses universitaires de France, Que sais-je ?
- Tindale, Christopher W. (2004). *Rhetorical Argumentation. Principles of Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Usher, Stephen (1965). Occultatio in Cicero's speeches, *The American Journal of Philology* 85 (342), pp. 175-192.
- Viola, Isabel Gonçalves (2021). *A gestão do ethos político: estudo das estratégias argumentativas de descredibilização e persuasão no debate sobre o estado da Nação*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.

Referências literárias

- Camões, Luís de (1992). *Os Lusíadas*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Lobo Antunes, António (2009). *Que Cavalos são Aqueles que fazem Sombra no Mar?*. Lisboa: Dom Quixote.

Corpus de análise

DAR – <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01>

AS MÁSCARAS DE PROTEÇÃO FACIAL: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM?

ANGELA PAIVA DIONISIO

(Universidade Federal de Pernambuco – Recife, Brasil)

LARISSA DE PINHO CAVALCANTI

(Universidade Federal Rural de Pernambuco – Serra Talhada, Brasil)

ABSTRACT: The use of face masks to protect against covid-19 transcended its original functions and became reason for political confrontations. In the present article, we analyze verbal-visual models of masks (Dionisio, Cavalcanti & Mozdzenski, 2021) used during the covid-19 pandemic are used as political-ideological statements, hence they convey discourses. The present analyses rely on theoretical and methodological developments of Social Semiotics and Multimodal Discourse Analysis (Hodge & Kress, 1995; Kress & Van Leeuwen, 1996; Kress, 2010) to show that masks constitute language practices and strategies of discourse reproduction at the same time they communicate identity/ethos through multimodal assembles.

KEYWORDS: face masks; covid-19; multimodality; discourse.

1. Introdução

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a covid-19 é causada por uma nova forma de coronavírus chamada SARS-CoV-2. Os primeiros relatos desse vírus surgiram em dezembro de 2019, ainda caracterizados como uma “pneumonia viral” na China. Mas, em alguns meses, o mundo se veria diante de uma pandemia. No Brasil, até outubro de 2021, haviam sido contabilizados mais de 21,5 milhões de casos confirmados e cerca de 600 mil mortes por covid-19. Enquanto cientistas de todo mundo dedicavam-se a estudar o vírus e procurar uma forma de combatê-lo, medidas de prevenção foram adotadas: isolamento social, fechamento de fronteiras, uso de álcool para esterilização de mãos e superfícies e a máscara facial de proteção.

O uso de máscaras passou a ser o centro de polêmicas, de embates políticos, não apenas em nosso país. Por isso, com o decreto obrigatório de uso, logo surgiram formas criativas de conviver com o equipamento, atribuindo-lhe significações adicionais à proteção contra covid-19. A partir de diferentes textos (verbais, visuais e verbo-visuais) constituídos em suas mídias, as máscaras passaram a contribuir, inclusive, com a construção sócio-identitária e a projeção do ethos de seus usuários.

A partir da concepção de texto e discurso da Semiótica Social e com respaldo na Abordagem Multimodal do Discurso (Hodge & Kress, 1995; Kress & Van Leeuwen, 1996; Kress, 2010), neste trabalho nos dedicamos a analisar como modelos verbo-visuais de máscaras usadas durante a pandemia de covid-19 são utilizados como afirmação político-ideológica e engendram discursos. O artigo inicia com a rápida apresentação de conceitos importantes para a análise aqui empreendida no âmbito da semiótica social, como texto, discurso, modo semiótico e mídia. Em seguida, fazemos uma rápida condução histórica da constituição da máscara como artefato de proteção à saúde e, eventualmente, acessório de moda. E, por fim, analisamos modelos de máscaras de proteção facial verbo-visuais utilizadas/comercializadas durante a pandemia, lançando mão dos preceitos teórico-metodológicos da Semiótica Social e da Abordagem Multimodal do Discurso, observando de que maneira tais máscaras articulam sentidos, representações, juízos, visões de mundo etc., social e culturalmente situados em um dado contexto, contribuindo para a constituição da identidade de quem as veste e as ostenta publicamente.

2. A noção de texto e escrita na semiótica social e nos estudos de multimodalidade

Para o estudo das máscaras faciais, enquanto textos e seus discursos, pretendido neste trabalho, precisamos situar esses conceitos no âmbito da semiótica social. Hodge e Kress (1995), ao analisarem as estruturas e os processos semióticos, tomam o signo como a menor unidade semiótica, orientada para o processo social em que o significado é construído e compartilhado em conexão com o mundo que o circunda e cujo significado e forma se unem motivados pelo interesse de seu produtor. Todavia, as sociedades não se organizam pelo acúmulo desordenado de signos, mas te-

cem organizações dessas unidades em unidades maiores, as quais, nos estudos linguísticos, são chamadas de texto e discurso. Na semiótica social, um texto é um complexo de signos produzidos para ter coesão e coerência interna e serem coerentes com o que o cerca. Dessa maneira, texto é:

Um ‘tecer’ junto, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente.

Hodge & Kress (1995, p. 7)

Parece não haver disputas na compreensão de que a diversidade de mídias usadas para mediar práticas de linguagem fez com que a civilização ocidental gradativamente rompesse com a concepção monomodal de textos, em que vigorava a supremacia da escrita, para aproximar-se da compreensão de textos como composições multimodais. O imbricamento da multimodalidade e da teoria da semiótica social faz surgir aquilo que Kress (2010) chamou de uma “perspectiva satélite da língua”, isto é, a percepção de que a língua não é um receptáculo grande o suficiente para abarcar toda a produção de significados e sentidos das atividades humanas.

Nesse sentido, retomamos o posicionamento de Kress e Van Leeuwen (1996) acerca da predominância de uma perspectiva verbal de letramentos em detrimento de outras concepções de texto:

a oposição à emergência do visual como um meio de representação propriamente dito não se baseia em uma oposição ao visual em si, mas uma oposição em situações em que ele se constitui uma alternativa à escrita e, portanto, pode ser compreendido como uma ameaça potencial à presente dominância do letramento verbal entre grupos de elite.

Kress & Van Leeuwen (1996, p. 42)

A compreensão da multimodalidade sobre a geração de sentidos na comunicação e na representação se desprende da concepção de língua como a única possibilidade para produzir significados (Kress *et al.*, 2001). De fato, a própria língua pode ser expressa pelos modos da fala ou da escrita, esta, por sua vez, é um modo em si mesma, pois pode ser realizada em diferentes meios e usando outros recursos semióticos para adicionar camadas de significados (cor, fonte, tamanho, espaçamento, alinhamento, layout etc.). Ademais, se, antes, os estudos consideravam uma organização hierarquicamente erigida entre os diferentes modos arranjados em um texto (imagens e escrita, áudio e imagem em movimento ou trilha sonora e fala), com a perspectiva da multimodalidade, a organização dos textos passa a entender que os modos assumem tecnicamente o mesmo nível na representação:

Uma semiótica que se pretende adequada para descrever o mundo multimodal precisará estar ciente das formas que geram sentido encontradas tanto na fisiologia dos seres humanos enquanto seres encarnados, quanto nos potenciais significados dos materiais trazidos para as semioses culturalmente produzidas, bem como nos seres humanos enquanto atores sociais. Todos os aspectos da materialidade e todos os modos empregados em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem com o significado.

Kress *et al.* (2001, p. 28)

Sem esquecer a concessão de O'Halloran em relação aos linguistas (para quem as questões que emergem ao se considerar os aspectos pertinentes a recursos semióticos além da linguagem se põem como desafios importantes), concordamos com Dionisio, Vasconcelos e Souza (2014) em que não reconhecer o dinamismo das linguagens também sugere ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social e histórico.

Em artigo sobre a escrita na era multimodal, Bezemer (2008) pontua a relevância do design e dos princípios da composição para tal análise considerando que as mudanças nos princípios do design de textos influenciam seus efeitos e as formas como as pessoas aprendem e pensam os textos. Para isso, salienta a relevância de se conhecer a origem social dos textos tanto quanto seus efeitos semióticos por meio das possibilidades (*affordances*) dos modos e das mídias.

Os textos, portanto, podem ser concebidos além da escrita verbal da língua e implicam o uso de recursos semióticos que geram significados e cuja disponibilidade condicionam a existência do próprio texto. A noção de “modo”, dessa maneira, está vinculada a recursos culturais e sociais para produzir significados, podendo ser usados para trabalhos semióticos específicos. Em outras palavras, textos multimodais selecionam diferentes recursos semióticos e suas *affordances* combinando-os e integrando-os para comunicação, de modo que “esses recursos não são simplesmente justapostos como modos separados de produção de significados, mas combinados e integrados para formar um todo complexo que não pode ser reduzido ou explicado em termos do somatório das partes” (Baldry & Thibault, 2006, p. 3).

Essa compreensão das relações entre modos é organizada por Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 42) em três pontos: “[os modos] (i) não são equivalentes nem veiculam os mesmos significados, (ii) não meramente coexistem e (iii) a imbricação entre eles pode afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada”. Para as autoras, é fundamental entendermos que as práticas de letramento são constantemente atualizadas em diferentes domínios discursivos, de modo que as combinam-se, recombina-se e se integram, e, ao nos apropriarmos delas, podem favorecer o processo de aprendizagem.

O agrupamento coordenado de modos nos remete ao conceito de design, “uma prática em que os modos, as mídias, os enquadramentos e lugares de exposição, por um lado, e os propósitos retóricos, os interesses do designer e as características do público, por outro, são trazidos em uma relação de coerência uns com os outros” (Bezemer, 2008, p. 174). Logo, se é preciso atentar para o trabalho de significação específico, situado e corresponsável realizado pelos modos, também precisamos entender que as mídias são a substância na e pela qual o significado é realizado e se torna disponível para outros. Assim, o papel, o livro ou a tela são mídias e, no caso específico do nosso estudo, o tecido das máscaras faciais. Quando consideramos as máscaras de proteção, no que diz respeito à mídia, primeiramente, consideramos as máscaras da esfera médica (no caso da tripla proteção e N95) e as máscaras de tecido cujo uso foi estimulado por fatores econômicos. O fator econômico e a primeira escassez de máscaras no mercado consumidor mais amplo deram origem, também, às improvisadas (sacolas plásticas, garrafas de plástico, sutiãs, papel toalha).

Essas considerações salientam, por sua vez, o lugar de exposição, isto é, o lugar que se torna disponível como mídia para expor o texto como um signo complexo (Bezemer, 2008). Pensando nas máscaras de proteção, especificamente, o rosto da pessoa seria o lugar de exposição, considerando não somente sua leitura frontal, em que se enxergam diretamente os olhos, mas na leitura das laterais da máscara, expondo uma ou outra face. Com o uso prorrogado das máscaras em locais públicos durante a pandemia de covid-19, as máscaras de tecido, principalmente, tornaram-se locais de exposição para textos (e discursos), os quais em uma compreensão multimodal e sociossemiótica propiciaram o surgimento de diferentes designs.

Vale salientar que discurso na semiótica social é entendido como “conhecimentos construídos socialmente (...), desenvolvidos em contextos sociais específicos e em formas que são apropriadas aos interesses dos atores sociais nesse contexto” (Kress & Van Leeuwen, 2001, pp. 4-5). O discurso, dessa maneira, é relativamente independente de gênero, de modo e (em certa medida) de design, ainda que possam ser realizados em modos semióticos que desenvolveram os meios para realizá-los. Isso significa dizer que as ações discursivas podem ser realizadas ou articuladas em quaisquer modos semióticos disponíveis em uma dada cultura. De acordo com os autores supracitados:

Dado o trabalho semiótico, a prática discursiva é sempre pelo menos reprodutiva em certo nível – os discursos que estão em jogo são reinstanciados nessa instância do texto e os modos usados em sua articulação são também instanciados. E a prática discursiva é sempre produtiva e transformadora, pois aquela configuração particular de discursos e suas articulações modais inevitavelmente produzem um novo arranjo, modificado e transformado, com efeitos sobre cada um dos discursos que o constituem e sobre cada modo de sua realização.

Kress & Van Leeuwen (2001, p. 32)

No caso das máscaras faciais, os discursos podem estar realizados pela linguagem verbal ou não-verbal (como veremos adiante), bem como na própria mídia da máscara. Como exemplificado na Figura 1, vários materiais inapropriados cientificamente foram usados, bem

como carregam em si mesmas polarizações ideológicas que envolvem a divisão de classe e a negligência com as vidas das camadas populares.

3. O que são as máscaras de proteção facial?



Figura 1: Da esquerda para a direita: máscaras faciais confeccionadas com folha de bananeira, papelão e garrafas de plástico usadas como máscaras faciais. Fonte: Brunnersum (2020).

As máscaras, enquanto signo, surgem em contextos que envolvem o diálogo ou personificação de entidades não humanas sendo confeccionadas em madeira, fibras ou até metais. Segundo Wingert (2020), no que diz respeito ao artefato, o mais antigo registro histórico do uso de máscaras data de nove mil anos antes de Cristo. O significado médico da máscara facial, por sua vez, tem seus primeiros registros em meados do século VII, nas imagens de pessoas com panos sobre a face nas portas das tumbas persas (Yuqiao, 2020).

No Ocidente, é no século XVII, com a peste bubônica, que se institucionaliza a máscara como elemento médico, quando o médico francês Charles de Lorme inventa a famosa “máscara de bico”. Todavia, somente com a “pandemia pneumônica” que assolou a Manchúria (região nordeste da China), nos primeiros anos de 1900, que a máscara consolidou seu uso na proteção contra doenças contagiosas (Lynteris, 2020). Desde então, vários testes foram feitos para verificar o potencial de proteção de diferentes materiais até surgirem os materiais descartáveis em meados da década de 1950.

Novas mudanças envolvem o uso das máscaras de proteção quando passam a serem usadas pela população em larga escala em países como

China e Japão. No Ocidente, apenas o contexto pandêmico de covid-19 veio tornar as máscaras um item de uso cotidiano. De fato, como opção à escassez das máscaras cirúrgicas no mercado durante o ano de 2020, as pessoas recorreram a diversas combinações de tecidos, formatos, texturas, cores, estampas, tornando as máscaras práticas de linguagem em si mesmas.

As mudanças que ocorreram na transição da história das máscaras apontam, portanto, para um processo de transdução semiótica em que mudanças de um modo para outro possuem tanto efeitos epistemológicos como ontológicos (Gualberto & Kress, 2019). As máscaras medievais dos “doutores da morte” criaram um imaginário aterrorizador acerca da peste negra, em seguida, as máscaras acompanham o processo de racionalização sobre as doenças, tornando-se acessórios símbolos da medicina e da higiene. Mais recentemente, como item obrigatório do vestuário, a máscara reclama para si diferentes estilos e status de prática de linguagem.

Diante disso, vale mencionar que a Semiótica Social compreende estilo como a totalidade de escolhas que um sujeito faz para expressar algo, ou seja, estilo é uma forma de expressar identidade, de (re)clamá-la ou diferenciá-la. Logo, estilo se torna a política da escolha e a estética, a política do estilo, no sentido de ser o regime discursivo no qual a escolha estilística está inserida (Burn & Kress, 2018) – o que implica conhecer o repertório cultural que modela escolhas e as possibilidades de cada modo. A seguir, nos dedicamos a alguns exemplos de como isso ocorre através da análise textual das máscaras faciais usadas durante a pandemia de covid-19.

3.1. Categorias de máscaras faciais

Em trabalho anterior, Dionisio, Cavalcanti e Mozdzenski (2021) apresentam uma caracterização inicial dos textos das máscaras faciais em duas categorias centrais: as máscaras visuais e as verbo-visuais. Esses dois tipos de construção consideram a presença da escrita verbal e a coordenação de sentidos com textos imagéticos. De acordo com esta classificação, as máscaras visuais podem ser classificadas em figurativas (realistas ou estilizadas) ou abstratas (geométricas ou líricas), exemplificadas na Figura 2.



Figura 2: Primeira linha: máscaras visuais – à esquerda estilizada, à direita, realista; Segunda linha: máscaras abstratas – da esquerda para a direita, duas máscaras líricas e duas geométricas. Fonte: da esquerda para à direita primeira linha: G1 (2020); segunda linha Paludeti (2020); Revista Quem (2020); Boadle & Stephen (2020); arquivo pessoal (2020)

Já as máscaras verbo-visuais compreendem as máscaras majoritariamente verbais e as máscaras semioticamente híbridas. Aqui, avançamos nessa primeira categorização para pensarmos uma organização discursiva das máscaras. Assim, preliminarmente, as máscaras de cunho verbo-visual podem ser divididas em duas grandes subcategorias: máscaras coletivas (identificação ou filiação institucional) – aquelas que ligam seus usuários a partidos ou ideologia política; à filiação religiosa ou a repartições públicas ou de comércio, caracterizando um uniforme do local – e máscaras pessoais (de autoidentificação) que não implicam em vínculos ou associações, mas expressam traços identitários ou mensagens ligadas à personalidade ou disposição individual. Exemplos dessas categorias estão nas Figuras 3, 4 e 5.

Como anunciado anteriormente, as máscaras usadas durante a pandemia de covid-19 também materializam discursos. Através da perspectiva da semiótica social, na seção seguinte, nos dedicamos ao escrutínio dessas construções a partir da organização multimodal já categorizada e explicitada acima.



Figura 3: Máscaras verbais (imagens 1, 2, 4, 5, 7, 8 e 9) e verbo-visuais (imagens 3, 6, 10 e 11) do tipo coletiva e política. Fonte: Da esquerda para a direita: primeira linha Facebook (2020); arquivo pessoal (2021); Getty Images (2020); segunda linha, Folha de São Paulo (2020); terceira linha, Camargo (2021); Cardozo (2021), Noticiário FM Integração (2021).



Figura 4: Máscaras institucionais religiosas; e de repartições com slogans ou logomarcas. Fonte: primeira linha à esquerda, G1 (2020); à direita, Comunhão (2021); segunda linha: arquivo pessoal.



Figura 5: Máscaras verbais ou verbo-visuais individuais (autoidentificação).

Fonte: Da esquerda para a direita: Macke (2020); GSHOW (2020); Heath-Eves (2021); arquivo pessoal.

3.2. O que dizem as máscaras

A análise multimodal de discursos tal como proposta por Kress e Van Leeuwen (2001) nos leva a questionar o design das máscaras quanto à sua organização e à concatenação dos modos na sua estrutura. Como já discutido em Dionisio, Cavalcanti e Mozdzenski (2021), as máscaras podem construir identidade e ethos mesmo sem que tragam textos verbais, como seria o caso mais evidente das últimas duas imagens da segunda linha na Figura 2, em que os arranjos geométricos referenciam grupos sociais específicos e incluem seus usuários nesses grupos. De fato, no primeiro caso, retomamos o estudo de Vidal (1992), quem afirma que os grafismos indígenas se relacionam intrinsecamente tanto aos ritos quanto aos símbolos de hierarquia no interior de cada etnia; já no segundo, temos um diálogo entre a composição geométrica da máscara e a camisa da pessoa (estampada com a bandeira do estado de Pernambuco).

Essa autoidentificação está presente também nas máscaras verbais ou verbo-visuais (Figura 5) cuja mensagem envolve afirmação identitária não comprometida com ativismo, partidos ou alinhamentos ideológicos. Elas podem ser confeccionadas com diferentes materiais, como é o caso da terceira máscara, que, em sua camada mais externa, traz um bordado e miçangas. Nos exemplos selecionados da Figura 5, temos uma máscara inteiramente de texto verbal que expressa a preferência musical da pessoa com o nome da banda Black Sabbath; a segunda máscara traz uma mensagem positiva que se constrói na aliança da imagem centralizada e do texto dividido ao meio (sugerindo que, assim como os olhos passam de uma face para outra para ler, este momento também passará). A terceira máscara foi confeccionada por uma artista canadense.

se como forma de resgatar a memória e a resiliência das pessoas durante a pandemia, ao passo que a última expressa a ligação do sujeito a um time de futebol.

Nos exemplos de máscaras usadas para fins coletivos (como nas Figuras 3 e 4), ficam expressos alinhamentos políticos diversos. No exemplo da Figura 3, na primeira imagem, vemos como a disposição do texto é uma escolha semioticamente informada: a primeira máscara divide as informações horizontalmente, posicionam Deus abaixo do Brasil, ou seja, o pessoal e religioso abaixo do público e político. Além disso, usam cores que referenciam um determinado partido brasileiro para caracterizar diferentes temas: verde esperança para o Brasil, ouro para a doutrina religiosa. A equipolaridade desses textos é expressa pela tipografia: letras do mesmo tamanho e fonte não competem pela saliência dos sentidos, mas convergem para uma unidade ideológica. Vale salientar que todo o local de exibição é usado pelo texto verbal, ou seja, há o posicionamento frontal, um enfrentamento, nesse arranjo.

A disposição frontal do texto se repete na terceira máscara, em que o texto deve ser lido de frente, em uma posição de enfrentamento, coerente com seu uso no protesto do *Black Lives Matter*. A segunda máscara, por sua vez, desloca o texto para uma das faces da pessoa e faz outras escolhas para o tamanho e para a fonte do texto: a mensagem de expulsão está maior que o ser a ser excluído, sugerindo pela tipografia a saliência dos sentidos construídos.

Na segunda fileira de imagens da Figura 3, temos três exemplos que nos fazem retomar a importância da mídia da máscara como elemento da produção de significados: nos exemplos dois, três e cinco, há mensagens confeccionadas em outras mídias e anexadas à máscara para preservação de seu fator protetivo – no segundo caso, se vê claramente o clip prendendo o papel à máscara. Sobre essa construção, Van Leeuwen (2004) defende que gêneros da escrita combinam linguagem e imagem e gráfico em um todo integrado, de forma a serem gêneros “inscritos”, formando uma unidade sintagmática única entre verbal e visual.

É possível ver, também, que, independentemente desses materiais anexos, há novamente escolhas realizadas quanto ao local de exposição (central vs. lateral) e aos recursos multimodais da escrita. Na máscara com o texto “ele disse ‘eu não consigo respirar’”, a capitalização e o tamanho da letra grita o mesmo grito de George Floyd para os policiais que o mataram sufocados. No quinto exemplo, todas as letras são maiúsculas,

porém a palavra “terror” encontra-se destacada em uma tarja preta que constrói, junto ao elemento cultural da cor preta para a morte, a repulsa expressa pelo manifestante.

As máscaras da Figura 4 exemplificam outro tipo de compromisso coletivo: o religioso e pertencente a uma corporação ou repartição. No primeiro caso, vemos tanto a construção do símbolo do cristianismo como a reprodução de versículos, filiando seus usuários a uma religião em particular. No segundo, as máscaras foram confeccionadas para o segmento da população que, mesmo em tempos de pandemia, era instado a trabalhar presencialmente, incorporando, portanto, a proteção à saúde à vestimenta do local de trabalho.

4. Considerações finais

De acordo com a OMS, as máscaras se dividem em duas categorias: as cirúrgicas, para serem usadas por profissionais da saúde ou pessoas que suspeitam ou apresentam a doença, e as de tecido, para serem usadas pelo público em geral sem problemas de saúde subjacentes. Todavia, como mostramos neste artigo, para além da categorização funcional/médica, as máscaras se constituem como práticas de linguagem, estratégia de reprodução de discursos e expressão de identidade/ethos para as pessoas através de arranjos multimodais. De modo particular, quisemos pontuar que as diferentes mídias, modos e textos das máscaras materializam valores e visões do mundo, podendo influenciar outras pessoas conscientemente e para fins sociais, principalmente se vinculadas a filiações coletivas e usadas em eventos de protesto e ativismo.

Claro que os exemplos que trazemos aqui não esgotam a confecção criativa das máscaras faciais muito menos suas construções textuais e implicações discursivas. Citamos, rapidamente, como desdobramentos possíveis, os estudos de Calaça e Andrade (2021) acerca das máscaras confeccionadas por povos indígenas e a discussão de Patrizia Calefato (2021) acerca da incorporação das máscaras ao mundo da moda.

Ao mesmo tempo que símbolo de enfrentamento à política da morte e anticiência que se instaurou no Brasil e no mundo durante a pandemia, significando a responsabilidade coletiva, as máscaras passaram a ser símbolos de resistências em outros espaços de disputa. Cabe, então, observar se surgem, a médio ou longo prazo, estratégias que reforcem o

compromisso com a vida em coletividade e (re)validem o pensamento científico diante da população conduzida por aparatos de falsas informações e manipulação de dados.

Referências

- Baldry, Anthony & Paul J. Thibault (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. Londres: Equinox.
- Bezemer, Jeff (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), pp. 166-195.
- Boadle, Anthony & Stephen Eisenhammer (jun. 2020). Disseminação do coronavírus na Amazônia faz morte de índios disparar no Brasil. *Reuters*. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/04/disseminacao-do-coronavirus-na-amazonia-faz-morte-de-indios-disparar-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brunnersum, Sou-Jie (abril 2020). Homemade face masks get creative amid global shortage. *DW News*. Disponível em: <https://www.dw.com/en/homemade-face-masks-get-creative-amid-global-shortage/a-53244387>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Burn, Andrew & Gunther Kress (2018). Multimodality, style and the aesthetic: the case of the digital werewolf. In Elise Tønnessen & Frida Forsgren, *Multimodality and Aesthetics*. London: Routledge.
- Calefato, Patrizia (2021). A vida das máscaras: moda, corpo, grotesco. *dObras* – Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, n. 31, pp. 103-117. DOI: <https://doi.org/10.26563/dobras.i31.1288>.
- Camargo, Roberta (abril 2021). Entraves na autodeclaração provocam subnotificação de indígenas infectados pela Covid-19. *Alma Preta: Jornalismo Preto e Livre*. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/entraves-na-autodeclaracao-provocam-subnotificacao-de-indigenas-infectados-pela-covid-19>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Cardozo, Ana Luiza (abril 2021). A pandemia na África. *AUN – Agência Universitária de Notícias da USP*. Disponível em: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2021/04/08/a-pandemia-na-africa/>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Comunhão (abril 2020). Máscaras que protegem e levam a mensagem do evangelho. *Comunhão*. Disponível em: <https://comunhao.com.br/mascaras-versiculos-biblicos-cuba/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

- Dionisio, Angela Paiva, Leila Janot de Vasconcelos & Maria Medianeira de Souza (2014). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação. Disponível em <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/multimodalidades-e-leituras/>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Dionisio, Angela Paiva, Larissa de Pinho Cavalcanti & Leo Mozdzinski (2021). Semiótica social e a produção de sentidos em máscaras de proteção facial contra o novo coronavírus. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 22(1), pp. 401-420. Recuperado de: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37240>.
- G1 (abril 2020). Máscaras de proteção de vários estilos. *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/04/mascaras-de-protecao-de-varios-estilos-fotos.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- GSHOW (out. 2020). Máscaras de tecido ganham novas versões estilosas e divertidas no combate ao coronavírus. *Inspire-se!* Disponível em: <https://gshow.globo.com/moda-e-beleza/noticia/mascaras-de-tecido-ganham-novas-versoes-estilosas-e-divertidas-no-combate-ao-coronavirus-inspire-se.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Gualberto, Clarice & Gunther Kress (2019). Social Semiotics. In: Renee Hobbs & Paul Mihailidis (Eds.), *International Encyclopedia of Media Literacy*. NY: Wiley-Blackwell. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325764226_Social_Semiotics.
- Heath-Eves, S. (jun. 2020). These beaded masks are bringing together a whole new community to find healing. *CBCARTS*. Disponível em: <https://www.cbc.ca/arts/these-beaded-masks-are-bringing-together-a-whole-new-community-to-find-healing-1.5606431>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Hodge, Robert & Gunther Kress (1995). *Social Semiotics*. Nova York: Cornell University Press.
- Kress, Gunther & Theo Van Leeuwen (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, Gunther *et al.* (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom. *Educational Review*, 53(1), pp. 5-18.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxford: Routledge.
- Lynteris, Christos (2018). Plague Masks: The Visual Emergence of Anti-Epidemic Personal Protection Equipment. *Medical Anthropology*, 37(6), pp. 442-457. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01459740.2017.1423072>. Acesso em: 19 jul. 2020.

- Lynteris, Christos (fev. 2020). Why Do People Really Wear Face Masks During an Epidemic? To fend off disease, but also to show solidarity. *New York Times*. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/02/13/opinion/coronavirus-face-mask-effective.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- Macke, Johnni (mar. 2021). How Celebs Like Reese Witherspoon, Kim Kardashian and More Are Staying Safe With Masks and More Amid Coronavirus Pandemic. *US Magazine*. Disponível em: <https://www.usmagazine.com/celebrity-news/pictures/celebrities-take-precautions-during-coronavirus-outbreak-pics/jason-tartick-and-kaitlyn-bristowe/>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- Noticiário Fm Integração (mar. 2021). Senador Major Olimpio tem morte cerebral após complicações de Covid. *Fm Integração*. Disponível em: <https://fmintegracao.com.br/fm-noticias/11-noticiario/13713-senador-major-olimpio-tem-morte-cerebral-apos-complicacoes-de-covid>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- Organização Mundial da Saúde (OMS) & Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (jul. 2020). Orientação sobre o uso de máscaras no contexto da COVID-19. *Iris – Repositório Institucional para Troca de Informações*. Disponível em: <https://bit.ly/3fURtdH>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- Paludeti, Bárbara (abril 2020). Coronavírus: aprenda a fazer uma máscara em casa e os cuidados ao usá-la. *VivaBem UOL*. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/03/coronavirus-aprenda-a-fazer-uma-mascara-em-casa-e-cuidados-ao-usa-la.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- Quem (maio 2020). Reinaldo Gianecchini posta foto e fãs elogiam cabelos grisalhos de ator. *Revista Quem*. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2020/05/reinaldo-gianecchini-posta-foto-e-fas-elogiam-cabelos-grisalhos-de-ator.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- Van Leeuwen, Theo (2004). Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication. In: Phillip Levine & Ron Scollon (Eds.), *Discourse and Technology*. Multimodal Discourse Analysis. Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 7-19.
- Vidal, Lux (1992). *Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética*. São Paulo: FAPESP.
- Wingert, Paul S. (fev. 2020). Mask. *Encyclopedia Britannica*, 10. Disponível em: <https://bit.ly/2CWQ48d>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- Yuqiao, J. (fev. 2020). The evolution of face masks. *Global Times*, 12. Disponível em: <https://bit.ly/39PzhQo>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CONTEXTOS DE USO DE “OLHA AQUI”: DE PREDICADO VERBAL A MARCADOR DISCURSIVO NO PORTUGUÊS DO BRASIL

MARIANGELA RIOS DE OLIVEIRA
(Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal de Ouro Preto, CNPq, Faperj, Brasil)

ABSTRACT: We surveyed, classified and analyzed the contexts of use (Diewald; Smirnova, 2012) of “olha aqui” in contemporary Brazilian Portuguese. Adopting the Usage-Based Linguistics, in terms of Traugott and Trousdale (2013), Hilpert (2014) and Bybee (2010; 2015), among others, we assume that “olha aqui” is instantiated in contexts of use: a) normal, as a verbal predicate; b) in ambiguous contexts, in semantic and syntactic terms; c) in conventionalized contexts, in the role of discourse marker. Based on mixed analysis, which reconciles qualitative and quantitative methodology (Cunha Lacerda, 2016), we found two specific constructional patterns in the language: [olha aqui]_{VP} and [olha aqui]_{DM} intermediated by more or less linked uses. This coexistence of contextual stages is one of the evidences of the synchronic gradient exhibited by languages, according to Bybee (2010).

KEYWORDS: Grammatical construction; discourse marker; “olha aqui”; linguistic change; Functionalism; contexts of use.

1. Introdução

Os resultados da pesquisa aqui apresentada são oriundos do desenvolvimento do projeto *Afixoides de base espacial em construções gramaticais do português: neoanálise e analogização*, desenvolvido de 2018 a 2022, sob nossa coordenação, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Trata-se de investigação conduzida no âmbito do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática – UFF*¹, comunidade acadêmica volta-

¹ Informações sobre o grupo no site <https://deg.uff.br/>.

da para a descrição e a análise linguísticas em perspectiva funcionalista de vertente norte-americana, nos termos de Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2010; 2015), entre outros.

Voltamo-nos para duas instâncias de “olha aqui” em uso no português contemporâneo do Brasil; trata-se de dois padrões correspondentes a níveis gramaticais distintos que convivem na língua, tais como exemplificados a seguir:

- (1) “Mãe, levei um tiro, *olha aqui*”, lembra mãe da menina de 11 anos morta por bala perdida no Rio. Kathia Cilene diz ter certeza que a filha foi baleada por policial. Ela chegou ao IML para identificar o corpo da filha amparada por familiares. Katia Silene chegou por volta das 8h30 no IML do Rio para fazer o reconhecimento do corpo da filha. G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/02/15/mae-de-menina-morta-por-bala-perdida-na-zona-norte-do-rio-chega-ao-impl-amparada-por-familiares.ghtml>. Acesso em 3 de maio de 2020.
- (2) “Qualé? Tá pensando que eu sô troxa? Quer me robá, malandro? Eu te quebro!”, dispara. Os outros clientes também ficam ouriçados, até que Márcia consegue reverter a situação. “Félix, meu menininho, você deve ter posto as moedinhas no bolso errado. Procura direito”, sugere. Félix se faz de surpreso ao encontrar as moedas e entrega o troco ao rapaz, que ainda o alfineta. “Truquero! *Olha aqui*, dona, arruma gente melhó pra trabalhá na sua van”, provoca. Márcia desconversa e logo vê que de nada adiantou a saia justa.. Mas eu estou sem moedinhas. Posso ficar devendo?”, pergunta Félix. Portal o dia.com, 2013. Disponível em: <http://www.portalodia.com/noticias/tv-e-famosos/amor-vida-felix-estreia-na-venda-de-hot-dogs-188372.html>. Acesso em 3 de maio de 2020.

Em (1), constatamos o uso de “olha aqui” como predicado verbal (PV), numa sequência em que a mãe se recorda do momento em que filha mostra o ponto, em seu corpo, em que foi baleada; em contextos como esse, “olha aqui” faz apontamento dêitico, num tipo de arranjo em que *olha* atua como verbo intransitivo, com sentido de “dirigir a vista”, e *aqui* indica um local específico no espaço. Já em (2) “olha aqui” atua em prol da negociação de sentido intersubjetivo, em trecho em que um dos personagens chama a atenção do interlocutor, em tom de adver-

tência; nesse tipo de uso, *olha* e *aqui* se encontram mais abstratizados e mais vinculados, em termos semântico-sintáticos, na formação de um pareamento, de uma construção, conforme Goldberg (1995; 2006) e Croft (2001), que funciona como marcador discursivo (MD), de acordo com Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019).

Assumimos como hipóteses de pesquisa que: a) no português contemporâneo do Brasil, convivem distintos níveis de vinculação semântico-sintática de “olha aqui” e nos pontos extremos desses níveis, se encontram, respectivamente, a função de PV (com subpartes menos vinculadas, como no primeiro exemplo) e a função de MD (com subpartes mais vinculadas, como no segundo exemplo); b) nos pontos médios desses dois níveis, se situam pareamentos de *olha* e *aqui* que exibem graus variados de vinculação semântico-sintática; c) esses distintos níveis são motivados por pressões de ordem contextual e discursiva, como assumidos por Diewald e Smirnova (2012); d) tais usos concorrem para a gradiência linguística contemporânea do português do Brasil, nos termos de Bybee (2010).

Levando em conta os pressupostos referidos, temos como objetivos: a) descrever e analisar os níveis de vinculação de conteúdo e forma de “olha aqui” no português contemporâneo do Brasil; b) detectar as propriedades funcionais e formais de “olha aqui” como PV e como MD, de acordo com Croft (2001); c) levantar os graus intermediários de vinculação de “olha aqui”, em termos dos contextos de sua instanciação; d) demonstrar que a distinção de graus de integração de “olha aqui” no PB evidencia a gradiência, como marca constitutiva dos usos linguísticos.

Em termos teóricos, fundamentamo-nos na vertente do Funcionalismo de origem norte-americana que hoje incorpora a abordagem construcional da gramática, de base cognitivista, na linha de Goldberg (1995; 2006) e Croft (2001), e que é denominada por nós de *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU), nos termos de Rosário e Oliveira (2016) e Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013). Metodologicamente, elegemos como banco de dados duas fontes representativas do uso contemporâneo: o *Corpus do Português/Now*² e o *Corpus NURC – Rio de Janeiro*³, coletando exaustivamente a expressão “olha aqui” em ambas as fontes, com adoção do método misto, ou qualiquantitativo, conforme proposto em Cunha Lacerda (2016).

² Disponível em <https://www.corpusdoportugues.org/now/>.

³ Disponível em <https://nurcrj.lettras.ufjf.br/>.

Este texto se distribui, na sequência, em três seções mais amplas. Na primeira, apresentamos as bases teóricas da LFCU que dão suporte à pesquisa. Na segunda, discorremos sobre os procedimentos metodológicos adotados. Na terceira, procedemos à análise dos contextos de uso de “olha aqui”, como foco na gradiência sincrônica e no *cline* contextual de vinculação semântico-sintática exibida entre as subpartes *olha* e *aqui*. Por fim, trazemos nossas considerações e apresentamos as referências bibliográficas utilizadas.

2. Bases teóricas da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)

Como mencionamos na parte introdutória, nossa investigação elege como base teórica a LFCU, que se constitui numa vertente da Linguística que compatibiliza o Funcionalismo de origem norte-americana, na linha de fontes clássicas como Givón, Hopper e Thompson, ao tratamento construcional da gramática, de origem cognitivista (*Usage-Based Linguistics*). Assim, orientada por Traugott e Trousdale (2013) e Hilpert (2014), entre outros, a LFCU assume que os usos linguísticos são motivados por três tipos de pressão: a) as estruturais, correspondentes à própria configuração da gramática; b) as cognitivas, relativas aos processos cognitivos de domínio geral que moldam a língua, nos termos de Bybee (2010) e Diessel (2017); c) as contextuais, atinentes aos distintos fatores envolvidos na interação, como gênero discursivo, sequência tipológica, local, data, perfil dos usuários, propósitos comunicativos etc.

A LFCU considera que a unidade básica da gramática é a construção, definida, conforme Goldberg (1995; 2006) e Croft e Cruse (2004), como pareamento simbólico de forma e conteúdo⁴. Traugott e Trousdale (2013, p. 8), propõem a codificação construcional [[Forma] <---> [Conteúdo]], na qual a seta bidirecional especifica a relação biunívoca entre ambos os eixos, com os colchetes externos indicando que o pareamento é uma unidade convencionalizada. Dos modelos de pareamento construcional, elegemos o de Croft (2001, p. 18), no qual o autor especifica as propriedades do eixo da forma e do conteúdo:

⁴ Como Rosa e Oliveira (2020), optamos pelo rótulo geral *conteúdo*, ao invés de outros termos correspondentes na literatura da área, como *sentido*, *função* ou *significado*.

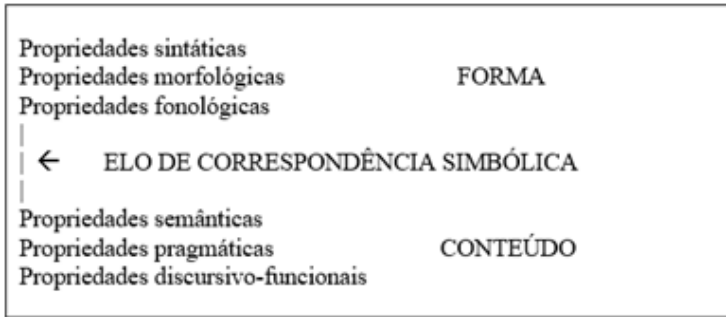


Figura 1: Modelo para a estrutura simbólica de uma construção.

Fonte: Adaptado de Croft (2001, p. 18).

De acordo com Croft (2001), o eixo da forma corresponde às propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas da construção, enquanto o eixo do conteúdo se especifica em propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Com tal refinamento, o autor procura contemplar o que vincula forma e conteúdo.

A incorporação da abordagem construcional aos estudos funcionalistas que praticamos atualmente impacta alguns dos pressupostos de análise. Um deles é o próprio conceito de *língua*, que passa a fazer referência a uma rede de construções, em que cada nó (construção) se interconecta com outros da rede, fazendo com que as construções se relacionem sintagmática e paradigmaticamente. Outro conceito refinado na LFCU é o de *gramática*, concebida como sistema de conhecimento linguístico hipotético que inclui não só morfossintaxe, semântica e fonologia, mas também pragmática e funções discursivas (Traugott; Trousdale, 2013).

Na perspectiva da LFCU, podemos dizer que os usos de “olha aqui” podem instanciar duas construções da língua: [olha aqui]_{PV} e [olha aqui]_{MD}. Trata-se, conforme Traugott e Trousdale (2013), de pareamentos virtuais de tipo complexo, porque formados por duas subpartes, e substantivo (ou microconstrucional), porque tais subpartes são totalmente especificadas. Essas construções se distinguem em dois aspectos: [olha aqui]_{PV} articula conteúdo mais lexical, como predicado verbal, e tem suas subpartes menos vinculadas; já [olha aqui]_{MD} atua na negociação de sentidos e inferências, no nível pragmático da língua, com maior vinculação semântico-sintática de suas subpartes. Nos termos de Bybee (2010), podemos dizer que o *chunking*, isto é, o encadeamento convencionalizado

de *olha e aqui*, é maior na função de MD, dado que se trata de um todo de conteúdo e forma, com perda de traços básicos das categorias que lhes servem de fonte, respectivamente, a verbal e a pronominal locativa.

Para o tratamento da intersubjetividade, pautamo-nos em Tantucci (2018), que assume que todas as situações de interação são basicamente intersubjetivas, uma vez que pressupõem, ao menos, dois interlocutores. De acordo com o autor, o que varia é o nível de abrangência e de abstração intersubjetiva. Tantucci (2018) defende um *cline* que vai dos contextos em que o alvo é um ouvinte específico, sobre o qual atua o locutor (intersubjetividade imediata) até contextos em que o foco passa a incluir uma terceira pessoa genérica, que funciona como portadora social do que é veiculado (intersubjetividade estendida). Assim orientados, classificamos [olha aqui]_{PV} como pareamento mais composicional, concreto, lexical e menos intersubjetivo, enquanto [olha aqui]_{MD} é tomado como construção menos composicional, mais abstrata, procedural e mais intersubjetiva.

Dois pressupostos relevantes da LFCU são relacionados à mudança linguística. Conforme Traugott (2021), a *construcionalização* ocorre quando se estabelece uma nova associação simbólica de forma e conteúdo, um novo e inédito pareamento que é replicado em uma rede de usuários da língua. De acordo com a mesma autora, a construcionalização resulta de *mudanças construcionais*, concebidas como tipos de mudança que afetam somente um dos eixos da construção – o da forma ou o do conteúdo. Para Traugott (2021), a mudança construcional se inicia nos usuários, como neoanálises individuais inovadoras, podendo chegar à convencionalização, na criação de uma nova associação simbólica, de uma nova construção. Na investigação histórica dos processos de mudança linguística envolvidos no uso de “olha aqui” no português, pesquisas como as de Teixeira (2015) e Sambrana (2021) constatam que *clines* contextuais específicos (Diewald, Smirnova, 2012) motivam mudanças construcionais em instanciações de [olha aqui]_{PV} que culminam em [olha aqui]_{MD}. Um dos resultados dessas etapas contextuais é a gradiência hoje detectada no português contemporâneo do Brasil, com a convivência de distintas camadas desses usos.

Para a classificação do *cline* contextual referido, valemo-nos da proposta de Diewald e Smirnova (2012), que postula uma escala de crescente vinculação semântico-sintática entre constituintes que passam por mudança gramatical, conforme sumarizamos a seguir:

Estágio 0: uso normal
Estágio 1: contexto atípico (opacidade semântico-pragmática)
Estágio 2: contexto crítico (opacidade semântica, pragmática e estrutural)
Estágio 3: contexto isolado (mudança linguística: reorganização e diferenciação)
Estágio 4: paradigmatisação (inserção de novo item em categoria gramatical)

Quadro 1: *Cline* contextual, adaptado de Diewald e Smirnova (2012)

Com base no Quadro 1, podemos observar que o estágio inicial do uso linguístico é nomeado de *normal*, ou seja, aquele em que os termos são instanciados a partir de sua categoria fonte; no caso de nossos objetos de pesquisa, o fragmento (1), exemplificado na seção introdutória, ilustra o Estágio 0 de [olha aqui]_{PV}, no qual cada uma das subpartes atua específica e respectivamente como elemento verbal e pronominal adverbial. A partir daí, chegamos aos estágios 1 e 2, quando ambiguidades, inicialmente ao nível do conteúdo (metaforização) e a seguir ao nível da forma (metonimização) passam a ocorrer. Na sequência, no Estágio 3, como demonstramos no fragmento (2), com a instanciação de [olha aqui]_{MD}, temos a efetiva mudança linguística, com a convencionalização de uma nova construção na rede do português. Por fim, no Estágio 4, o novo item passa a integrar outro paradigma, como mais um membro da gramática; em nosso caso específico, [olha aqui]_{MD} partilha traços gerais da categoria dos MD e, de outra parte, como elemento específico, porta também traços particulares que fazem com que possa competir pelo uso com outros membros dessa classe.

Conforme destaca Bybee (2010; 2015), com base na defesa da gradiência sincrônica que marca os usos linguísticos, os estágios apresentados no Quadro 1 podem ser detectados num mesmo momento na língua. Nesse sentido, como atestamos na seção de análise dos dados, observamos a ocorrência de todos os estágios propostos por Diewald e Smirnova (2012) no português contemporâneo do Brasil.

3. Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa sincrônica fundamentada na LFCU, utilizamos dados de uso linguístico do português contemporâneo do Brasil para nossas análises. Como já declaramos inicialmente, valemo-nos de dois bancos de dados, em versão eletrônica, para a realização de coleta exaustiva: o *Corpus do Português/Now* e o *Corpus NURC – Rio de Janeiro*. Nessas fontes, aplicamos o mecanismo de busca pela expressão “olha aqui”. Com esse procedimento, chegamos a 192 dados levantados do *Corpus do Português/Now* e 20 dados do *Corpus NURC – Rio de Janeiro*, totalizando 212 fragmentos contextuais em análise. Coletamos esses dados em sequências textuais consideradas de tamanho suficiente e consistente para análise interpretativa.

Todos os dados foram tratados qualitativamente, a partir da adoção do *método misto*, conforme postulado por Cunha Lacerda (2016). De acordo com a autora, tal procedimento visa equacionar e equilibrar o viés qualitativo e o quantitativo no tratamento de dados em pesquisa na LFCU. Assim, é possível analisar e classificar contextos específicos de uso ao mesmo tempo em que se faz o controle da produtividade desses contextos, verificando tendências de uso na comunidade linguística.

Nesse sentido, para o tratamento qualitativo dos dados, adotamos o *cline* contextual exposto no Quadro 1, classificando cada fragmento a partir de quatro estágios: uso normal, contexto atípico, contexto crítico e contexto isolado. Para tal classificação, no caso dos contextos atípico e crítico, verificamos mecanismos de metaforização e metonimização nos fragmentos coletados que impliquem opacidade em “olha aqui”.

Para a classificação do contexto isolado, em que constatamos a construcionalização de “olha aqui” como MD, apoiamos-nos na proposta de Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019). Para os autores, MD constitui uma efetiva categoria linguística que, embora híbrida, tende a partilhar, ao menos, quatro propriedades básicas: a) invariabilidade estrutural; b) independência sintática; c) especificidade prosódica; d) relacionamento de um enunciado à situação do discurso, ao papel dos interlocutores ou aos seus propósitos comunicativos. Esses traços definidores são detectados no uso de “olha aqui” no fragmento (2), apresentado na seção introdutória deste texto.

A função pragmática dos MD também é destacada por Teixeira (2015), em sua pesquisa histórica sobre a construcionalização de elementos dessa categoria em português:

Marcadores discursivos, doravante MDs, são, basicamente, elementos linguísticos que atuam no plano procedural da gramática, ou seja, são constituintes não referenciais que fazem relações entre componentes/partes/itens do discurso. Ao analisarmos contextos de interação, observamos que esses elementos facilitam o processamento do discurso (...)
(Teixeira, 2015, p. 45)

Após a análise qualitativa dos 212 dados, com base na classificação de suas propriedades contextuais, procedemos ao tratamento quantitativo, com foco na produtividade de cada contexto de uso como indicador de tendências linguísticas e evidência da feição gradiente da língua, conforme assume Bybee (2010).

4. Análise de dados – contextos de uso de “olha aqui”

Nesta seção, os dados em análise são organizados e distribuídos com base no *cline* contextual proposto por Diewald e Smirnova (2012), como apresentado no Quadro 1. Partimos dos contextos em que *olha* e *aqui* são usados como PV, na formação mais composicional e de conteúdo mais lexical desse tipo de pareamento, nos termos de Traugott e Trousdale (2013). A partir daí, trazemos instâncias de uso nas quais esses elementos passam a se integrar cada vez mais, em termos semântico-sintáticos, por intermédio de processos configuradores de mudanças construcionais, com base nos autores citados, na rota da maior intersubjetividade. No estágio de mais alta vinculação, no contexto isolado, temos a convencionalização de [olha aqui]_{MD}, em que as duas subpartes passam a constituir um todo convencionalizado de conteúdo e forma cumpridor de função no nível pragmático da língua, em prol da negociação de sentidos entre os interlocutores, com papel mais abstrato e intersubjetivo, nos termos de Sambrana (2021) e Souza (2021).

A parte final da seção é dedicada ao tratamento quantitativo dos dados, em que abordamos a produtividade de cada estágio contextual

anteriormente analisado no português contemporâneo do Brasil e a paradigmática de [olha aqui]_{MD} na rede construcional da língua.

4.1. Estágio 0 – uso normal

O contexto mais lexical, considerado de uso normal, de “olha aqui” é aquele em que as subpartes atuam em predicado verbal, tal como ilustramos em (1), na parte introdutória deste texto. Trazemos a seguir outra instância de uso desse estágio:

- (3) (...) A minha irmã chegou perto do, do papagaio e disse assim: *olha aqui* louro, o pintinho. Quando ela disse isso, o papagaio pum e no pescoço. Menina, pendurou a cabeça do pinto. (risos) Chorávamos eu e a minha irmã. (NURC – DID – inquérito 120). Acesso em 10 de dezembro de 2020.

As instâncias de uso da microconstrução [olha aqui]_{PV} tal como demonstramos em (3), são aquelas em que temos *olha* como verbo intransitivo, articulando sentido mais concreto de voltar a vista, e *aqui* em função de adjunto adverbial locativo, no apontamento dêitico para um espaço específico da situação comunicativa. Em usos como (3), via de regra, os contextos são mais referenciais. No fragmento apresentado, temos uma sequência narrativa, em que a locutora conta uma história protagonizada por sua irmã em torno de situação bem específica e concreta: o papagaio matou o pintinho que lhe foi apresentado (*o papagaio pum e no pescoço*). Nesse relato, segue-se a “olha aqui” o vocativo “louro”, que concorre para ratificar o conteúdo mais lexical de [olha aqui]_{PV}.

Com base na LFCU, a partir de instâncias de uso como as ilustradas em (1) e (3), assumimos que [olha aqui]_{PV} é uma microconstrução mais composicional, dado que seu conteúdo é mais transparente, podendo ser acessado a partir das subpartes que a formam. Trata-se, portanto, de um pareamento menos convencionalizado na língua e considerado, assim, o mais básico e original. Nos termos de Tantucci (2018), trata-se do estágio em que a intersubjetividade é mais imediata, no sentido de que o locutor faz um chamamento direto a seu interlocutor, atuando especificamente sobre este, chamando-o a olhar para um ponto específico.

4.2. Estágio 1 – contexto atípico

Conforme apontado no Quadro 1, o estágio em que se inicia a mudança contextual é aquele em que passam a ser detectadas ambiguidades ao nível do conteúdo, motivando polissemia e abstração. Podemos considerar que tais ambiguidades configuram mudanças construcionais (Traugott, Trousdale, 2013; Traugott, 2021), uma vez que somente um dos eixos da construção é afetado, tornando o conteúdo mais opaco, como podemos observar em (4):

- (4) L: Bom, o espetáculo que eu gosto mais no circo é negócio de animais, né? Acrobacias eu gosto também mas não sou assim tão, tão fã disso, gosto de ver também mas, palhaços às vezes, às vezes. (riso)
 D: *Olha aqui* outra coisa: o senhor falou do circo Sarraceni. O senhor por acaso viu o, o circo de Moscou na época que ele esteve aqui?
 L: O quê?
 D: Circo de Moscou. Foi um circo russo que veio. (NURC, DID⁵, inquérito 124). Acesso em 15 de dezembro de 2020.

Em (4), apresentamos um fragmento de entrevista no qual o locutor L comenta acerca de seu gosto por circo. Após esse turno inicial, o interlocutor D, que atua como entrevistador, aproveita um momento de riso e de descontração de L para, retomando uma das referências circenses citadas por L (*o senhor falou do circo Sarraceni*), colocar na pauta da entrevista um outro circo famoso (*O senhor por acaso viu o, o circo de Moscou na época que ele esteve aqui?*). Esse movimento de reorientação discursiva é desencadeado por intermédio de “olha aqui outra coisa”, em que *outra coisa* preenche cataforicamente o pronome adverbial *aqui*.

Ao contrário do uso de “olha aqui” em (1) e (3), no qual constatamos um comando efetivo do locutor para que o interlocutor, de fato, conduza o olhar para um ponto dêitico definido, agora, em (4), esse convite é feito em sentido mais abstrato, uma vez que o ponto a ser observado é “uma coisa”, que, por sua vez, se desdobra na pergunta

⁵ DID é sigla para “diálogo entre informante e documentador”, um dos três tipos de inquérito do Projeto NURC; os demais são EF (elocução formal) e D2 (diálogo entre dois informantes). Os dados coletados não levaram em conta essa distinção.

acerca do conhecimento do L sobre o Circo de Moscou. Nesse sentido, consideramos que usos como o ilustrado em (4) constituem contextos atípicos de instanciação de [olha aqui]_{PV}. Embora constatemos a preservação do estatuto de predicado verbal, trata-se de ambientes marcados por aumento de abstração e de intersubjetividade. O Estágio 1 também é ilustrado em (5):

- (5) Volto pra casa desencantado, e cantarolo baixinho – e desafinado: – ‘Deixei meu ranchinho pobre, no sertão de Jequié, vim pro Rio de Janeiro, só pra ver como é que é’. Subo a ladeira de casa, sussurrando o final da letra, que diz assim: – ‘Mas nada é mais bonito, que as ‘muié’ e a lua, que ‘alumia’ meu sertão de Jequié’. Ressalto, com vigor: 1. É única (grande e preciosa) canção brasileira a exaltar – e com que grandeza! – esta cidade de beleza árdua mergulhada em eterna lassidão. 2. ‘Não há, oh gente, oh não, luar como esse do sertão’ – *olha aqui* o Luiz de Gonzaga de novo, de volta a esta história. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/jequie-foi-o-grande-sertao-de-dalva-de-oliveira/>. Acesso em: 3 de maio de 2020.

O fragmento (5) constitui uma sequência expositiva, em primeira pessoa, na qual o locutor traz suas reflexões e memórias sertanejas. Ao fechar suas recordações, evoca um dos maiores artistas da música de sua região, famoso nacional e internacionalmente: *olha aqui o Luiz de Gonzaga de novo*. Para tanto, se vale da instanciação de [olha aqui]_{PV}, que atua como um tipo de fecho evocativo de sua exposição. Tal como (4), temos aqui um contexto marcado por maior abstração.

4.3. Estágio 2 – contexto crítico

Conforme apresentado no Quadro 1, a criticidade contextual, referente a estágio de profusão de opacidades – semântica, pragmática e estrutural, constitui a etapa que antecede a efetivação da mudança linguística, em nosso caso específico, a construcionalização [olha aqui]_{MD}. Nessa etapa, conforme Traugott e Trousdale (2013), detectamos polissemia tanto ao nível do conteúdo (metaforização) quanto ao nível da forma (metonimização), como nos fragmentos a seguir:

- (6) Aguentei o Gilberto perdendo gol feito. Aguentei os caras da diretoria contratarem o Kieza. Os caras contrataram o Kieza! Tudo bem que mandaram embora poucos dias depois, mas *olha aqui* pra mim: os caras contrataram o Kieza! Aguentei o mimimi do Michel Bastos, aguentei a filha da putice do Wesley. Aguentei o mala do Rogério pedir pra sair do São Paulo porque não queria jogar centralizado – e, olha só, jogar centralizado no Sport. Aguentei o Centurion também, mas graças a Deus só por seis meses. Aguentei o Bruno por bastante tempo na direita e, caso a dificuldade desse ano não tenha ficado clara. ESPN, 2016. Disponível em: <http://espnfc.espn.uol.com.br/sao-paulo/spfc-da-depressao/12333-prezado-papai-noel-da-depressao>. Acesso em: 3 de maio de 2020.
- (7) “Quero este, papai”. O homem moderno encabulou. “Pra quê, Julinho?”. “Quero este”. “Mas acabei de comprar um carro para você, Julinho!”. “Eu quero a roda, papai!”. O homem moderno não tem tempo para discutir detalhes. “Ô garoto, quanto você quer pelo arco e a manivela?”. O menino tradicional encarou o homem moderno: “Não quero vender”. O menino moderno fez cara de choro: “Eu quero!”. “*Olha aqui*, garoto, eu troco este presente aqui pelo arco e a manivela”. O maltrapilho deu um riso leve: “E quê que eu vou fazer com isto?”. “É um carro, garoto, igualzinho a aquele ali da vitrine!”. O menino tradicional balançou a cabeça: “É de plástico, vai quebrar logo, eu fico com o arco”. O homem moderno exasperou. “Você não entende, garoto! Este carro custa R\$260!”. Gazeta São João Del Rei, 2016. Disponível em: <http://www.gazetadesaojoao.com.br/site/2016/09/modernidades/>. Acesso em: 3 de maio de 2020.

Tanto em (6) quanto em (7), temos sequências dialógicas marcadas por tom persuasivo e emocional, com intersubjetividade crescente. Em (6), prepondera o traço confessional, uma vez que o locutor, na condição de aficionado por futebol, expressa sua indignação e mesmo revolta pelas condições do esporte na atualidade. Para tanto, dirige-se a um interlocutor virtual, o sujeito que lê sua declaração, como um apelo: *mas olha aqui pra mim*. Nesse uso, a opacidade semântico-pragmática e maior intersubjetividade ficam por conta do sentido de *olhar*, que passa a expressar um pedido de atenção, e de *aqui*, que agora se refere ao próprio locutor. Já a opacidade estrutural, que marca adicionalmente os contextos críticos, é detectada na difusão de limites entre os componen-

tes que articulam o apelo referido, uma vez que são admitidas distintas segmentações: /mas/ *olha aqui pra mim*/, /mas *olha/ /aqui pra mim/*, /mas/ *olha aqui/ pra mim*.

No fragmento (7), a criticidade contextual se manifesta por intermédio de outra estratégia. No diálogo travado entre o “homem moderno” e o “menino tradicional”, os personagens, em discurso direto, discutem acerca de um presente, na forma de um brinquedo. A certa altura, quando o primeiro personagem já vai perdendo a paciência com o garoto, aquele diz: *Olha aqui, garoto, eu troco este presente aqui pelo arco e a manivela*. Ao se manifestar assim, o estatuto de “olha aqui” se confunde entre a função de PV e a de MD, o que impacta também o nível de vinculação das subpartes. “Olha aqui” é opaco, podendo fazer referência ao pedido efetivo para que a criança dirija seu olhar para um ponto dêitico específico (no caso, *este presente aqui*) ou ainda já constituir tão somente uma chamada de atenção, atuando em prol da marcação do discurso. Essa opacidade semântico-pragmática é acompanhada por ambiguidade estrutural, uma vez que a interpretação como instância de PV é mais composicional, enquanto a instância como MD é mais vinculada, com a formação de um *chunk* mais efetivo.

4.4. Estágio 3 – contexto isolado

Como conseqüente de mudanças construcionais ao nível do conteúdo (contexto atípico) e da forma (contexto crítico) a partir do *uso normal* (Diewald; Smirnova, 2012) de [olha aqui]_{PV}, chegamos às instâncias de [olha aqui]_{MD}, tal como apresentamos em (2), na parte introdutória deste texto. Com base no *cline* contextual apresentado no Quadro 1, consideramos que nesse ponto se convencionaliza uma nova construção na gramática do português, com a construcionalização um novo pareamento de conteúdo e forma, um membro que passa a integrar a gramática da língua como MD.

Ilustramos a seguir mais um contexto de instanciação de [olha aqui]_{MD}:

- (8) João Doria (PSDB) discutiu com um militante nesta quarta-feira, 29, durante solenidade de entrega de casas do programa Minha Casa Minha Vida. Doria dizia que estava entregando as chaves das casas novas às mulheres das famílias contempladas. “A força da mulher ninguém segura”, afirmou. Em seguida, foi interrompido por um ra-

paz que gritou: “Força da Dilma para fazer as casas”. O tucano, que tem pavio curto, reagiu de imediato e de maneira exaltada. “*Olha aqui*, vou aproveitar para dizer para você, que veio aqui tentar estragar a festa dessas famílias, que elas não estão de acordo com você”, iniciou, com dedo em riste. Brasil 247, 2017. Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/sp247/287586/Doria-bate-boca-com-militante-que-o-chamou-de-golpista.htm>. Acesso em: 3 de maio de 2020.

O fragmento (8), tal como (2), ilustra as propriedades pragmático-contextuais que, via de regra, motivam “olha aqui” como MD no português. Os ambientes de ocorrência de tais usos tendem a ser mais informais, menos monitorados, em modalidade falada, marcados por forte tom dialógico, persuasivo e intersubjetivo.

Em (8), temos um embate entre João Doria, governador do estado de São Paulo, e um rapaz que fazia parte do público em solenidade de entrega de casas populares. Após o governador declarar que “A força da mulher ninguém segura”, ouviu o rapaz retrucar e, de certa forma, criticar sua declaração inicial: “Força da Dilma para fazer as casas”, na referência à presidente do Brasil que havia passado por processo de *impeachment* em 2016 e que era de outro partido. Indignado com a interrupção, Doria declara, com tom ameaçador (“dedo em riste”): “*Olha aqui*, vou aproveitar para dizer para você, que veio aqui tentar estragar a festa dessas famílias, que elas não estão de acordo com você. Para tanto, abre seu turno com o MD “olha aqui”, que chama a atenção do público presente e prepara o interlocutor para a informação subsequente.

Constatamos que as instâncias de [olha aqui]_{MD}, como exemplificadas em (2) e (8), apresentam os quatro traços prototípicos da classe dos marcadores apontados por Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019). Trata-se de usos representativos de pareamento fixo e invariável, que se encontram no nível pragmático, desvinculados do eixo sintático oracional, com prosódia própria e conteúdo procedural, na negociação de sentidos, na articulação inferencial entre os interlocutores. Consideramos também que as instâncias de uso de [olha aqui]_{MD} codificam intersubjetividade estendida (Tantucci, 2018), uma vez que o conteúdo se convencionaliza e passa a se dirigir a um locutor inespecífico, incluindo uma terceira pessoa genérica.

A partir de tal constatação, assumimos que [olha aqui]_{MD} atinge o Estágio 4, inserindo-se no paradigma dos MD do português, como mais

um membro dessa categoria. Assim, [olha aqui]_{MD} partilha os traços básicos categorias dos MD, o que aproxima essa microconstrução dos demais membros da categoria referida, e, de outra parte, tem traços que lhe são específicos, o que lhe permite competir pela instanciação nas interações do português contemporâneo do Brasil.

4.5. Tratamento quantitativo

Após a análise qualitativa realizada nas subseções anteriores, a partir da classificação dos contextos de uso de “olha aqui” em termos do nível de vinculação semântico-sintático das duas subpartes e do *cline* de intersubjetivação, apresentamos agora o levantamento dos dados com base na classificação referida. Nessa apresentação, consideramos também os dois *corpora* utilizados:

Etapa contextual	<i>Corpus NURC/RJ</i>	<i>Corpus CdP/Now</i>	Total
Uso normal	4	124	128
Contexto atípico	8	1	9
Contexto crítico	-	6	6
Contexto isolado	8	61	69
Total	20	192	212

Tabela 1: Produtividade contextual de “olha aqui”, adaptado de Souza (2021, p. 61)

A Tabela 1 mostra que todos os quatro contextos de uso de “olha aqui” são encontrados no português contemporâneo do Brasil. Como previsto por Diewald e Smirnova (2012), o estágio menos produtivo é o crítico, com somente seis dados (todos do *Corpus CdP/Now*), entre os 212 levantados. Segundo as autoras, justamente por ser a etapa que imediatamente antecede a mudança linguística efetiva, o contexto crítico tende a ser mais raro, já que constitui período de transição, situado entre o Estágio 1 (atípico) e o Estágio 3 (isolado).

O segundo contexto menos produtivo é o atípico, com nove registros, em sua maioria do *Corpus NURC/RJ*. É interessante observarmos que os dois contextos de opacidade – atípico e crítico, são responsáveis por somente 15 dados entre os 212 em análise, o que não chega a perfazer 10% do total. Tal número de dados indica a baixa produtividade dos

contextos intermediários, em prol da maior instanciação dos padrões mais categoriais, ou seja, “olha aqui” como PV e como MD.

A grande maioria dos dados distribui-se entre os usos como MD, perfazendo 69 ocorrências, e principalmente como PV, com 128 registros, constituindo praticamente o dobro da função MD. Esses números indicam que “olha aqui” é mais frequente em “usos normais”, como PV, em arranjos mais lexicais, composicionais e de intersubjetividade imediata. Por outro lado, o número de dados em contexto isolado é indício de que [olha aqui]_{MD} vai se generalizando no português contemporâneo do Brasil.

Acerca dos 69 dados de uso de [olha aqui]_{MD}, podemos hipotetizar que essa tendência tenha a ver também com pressões analógicas, nos termos de Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2010). Admitimos tal pressuposto uma vez que, como demonstra Teixeira (2015), o MD formado por verbo e pronome locativo, codificado em termos construcionais como [VLoc]_{MD}, é registrado em textos do português a partir do século XVI, via a microconstrução [vem cá]. Desse modo, com entrada posterior na rede linguística, é possível que [olha aqui]_{MD} tenha como motivação, além dos micropassos de mudança contextual aqui tratados, uma forte pressão analógica do esquema maior [VLoc]_{MD}, assunto não abordado nos limites do presente texto.

5. Considerações finais

A partir das análises aqui apresentadas, confirmamos a existência de um *cline* contextual e intersubjetivo de usos de “olha aqui” no português contemporâneo do Brasil. Nos pontos extremos dessa trajetória, situam-se as funções de PV (mais composicional e lexical) e de MD (menos composicional e procedural). Esses estágios de vinculação semântico-sintática de “olha aqui” atestam a gradiência sincrônica da língua, nos termos de Bybee (2010), e a crescente codificação intersubjetiva, conforme Tantucci (2018).

Em termos construcionais, de acordo com a LFCU (Traugott; Trousdale, 2013), constatamos que [olha aqui]_{PV} instancia contextos de uso normal, de acordo com Diewald e Smirnova (2012). A partir daí, em estágios de crescente vinculação semântica (contexto atípico) e sintática (contexto crítico), com aumento de intersubjetividade, configura-

dores de mudanças construcionais, chega-se ao contexto isolado, com a construcionalização [olha aqui]_{MD}, codificadora de intersubjetividade estendida. Uma vez convencionalizada, a nova construção entra no paradigma dos MD do português, partilhando os traços básicos desta categoria, nos termos de Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019), e, de outra parte, assumindo propriedades específicas que a distinguem nessa classe.

Com relação à produtividade, verificamos que os usos mais frequentes de “olha aqui” nos *corpora* pesquisados se referem às instâncias como PV e, a seguir, como MD, ficando os contextos opacos ou ambíguos (atípico e crítico) com esparsas ocorrências. Dos 212 dados em análise, é significativo o registro de 69 instanciações de [olha aqui]_{MD}, o que pode apontar a convencionalização desse pareamento com mais recente na língua, especialmente se levarmos em conta que o *Corpus CdP/Now*, com 61 desses registros, recolhe ocorrências entre os anos de 2012 e 2019.

Os resultados que trazemos aqui, como parte de uma pesquisa maior acerca da construcionalização de MD no português, ensejam a continuidade de nossas investigações dessa ainda pouco conhecida categoria gramatical. Interessa-nos compatibilizar o foco analítico dos usos sincrônicos de MD, como aqui fazemos, com sua abordagem histórica, captando os micropassos de mudança construcional ou os mecanismos de analogização que resultam nas construções MD que integram a rede linguística do português. Esse projeto maior atualmente é desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática* – UFF.

Referências

- Bybee, Joan (2010). *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan *Language change*. (2015). Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, William; Cruse, Alan (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha Lacerda, Patrícia Fabiane (2016). O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões.

- xões e propostas. *Revista Linguística*. Rio de Janeiro, volume especial, pp. 83-101.
- Diessel, Holger (2017). Usage-based linguistics. In: ARONOFF, M. (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press, pp. 1-26.
- Diewald, Gabriele; Smirnova, Elena (2012). Paradigmatic integration: the fourth stage in an expanded grammaticalization scenario. In: *Grammaticalization and Language Change*. New reflections, Davidse, Kristin, Tine Breban, Lieselotte Brems and Tanja Mortelmans (Ed.). [SLCS 130]. Amsterdam: Benjamins, pp. 111-133.
- Furtado da Cunha, Maria Angélica; Bispo, Edvaldo Balduino; Silva, José Romerito (2013). Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: Maria Maura Cezario; Maria Angélica Furtado da Cunha (orgs). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, pp. 13-40.
- Goldberg, Adele (1995). *Constructions: a construction approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele (2006). *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Heine, Bernd; Kaltenböck, Gunther; Kuteva, Tania (2019). *On the rise of discourse markers*. *Researchgate*. Preprint, june. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333783353>. Acesso em: 27 de jun.
- Hilpert, Martin. (2014). *Construction grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rosário, Ivo da Costa; Oliveira, Mariangela Rios de (2016). Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, n. 60, v. 2, pp. 233-259.
- Sambrana, Vania Mattos (2021). *Construcionalização de marcadores discursivos formados por “olhar” e “ver” no português*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem), UFF.
- Souza, Luciana Andrade (2021). *De predicado verbal a marcador discursivo: contextos de uso de “olha aqui” no PB contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), UERJ.
- Tantucci, Vittorio (2018). From co-actionality to extended intersubjectivity: drawing on language change and ontogenetic development. *Applied Linguistics*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 1-31.
- Teixeira, Ana Claudia Machado (2015). *A construção verbal marcadora discursiva [VLoc]_{MD}: uma análise funcional centrada no uso*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras.

Traugott, Elizabeth Closs (2021). *A constructional perspective on language change*. Abralín/Minicurso EAD.

Traugott, Elizabeth Closs; Trousdale, Graeme (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.

OPERADORES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS EM HABILIDADES LINGUÍSTICO-TEXTUAL- -DISCURSIVAS E VALORATIVAS NO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

JANAINA LACERDA DA SILVA
(Universidade Estadual de Maringá, Brasil)

RENILSON JOSÉ MENEGASSI
(Universidade Estadual de Maringá, Brasil)

ABSTRACT: A theoretical-methodological way of use of argumentative operators in the production of the discursive project of the dissertation-argumentative text, required in the ENEM, for the development of linguistic-textual-discursive aspects and abilities which configure the stylistic appreciation of discursive choice in text writing was presented in this paper. It is intended to understand how linguistic-textual-discursive actions related to operators are established in systematized practices and guided by the teacher in conjunction with the student in the teaching of the written Portuguese language based on the foundations of Textual Linguistics, Dialogism and the perspective of writing as a work proposed by Interactionism. Thus, the results show which the orientation to 'know how to do' and 'know why to do it' from the choice of argumentative operators in the textual organization is appropriated by the student in a stylistic evaluative way in a consistent and competent writing at school.

KEYWORDS: argumentative operators; linguistic-textual-discursive skills; essay-argumentative text; ENEM essay

1. O ensino da língua portuguesa e o Exame Nacional do Ensino Médio

No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destaca-se dentre os exames avaliativos realizados pelos alunos concluintes do Ensino Médio e da Educação Básica. Também a Prova de Redação do exame apresenta considerável relevância, visto que seu resultado contri-

bui para a conquista de uma possível vaga numa Instituição de Ensino Superior. Nesse sentido, pesquisadores da Linguística e da Linguística Aplicada têm como possível objeto de estudo tanto o texto dissertativo-argumentativo, requerido na Prova de Redação do ENEM, quanto o seu processo de ensino em sala de aula. Nesse aspecto, Silva e Cunha (2017) observaram a sala de aula do Ensino Médio para compreender como as aulas de Língua Portuguesa promoviam o ensino da Redação do ENEM. Para elas, a produção escrita é feita com o propósito de classificar os alunos em função da qualidade de seu desempenho na escrita, a distanciar-se da busca por estratégias para desenvolver as habilidades necessárias no trato com a produção textual. No caso, os dispositivos escolhidos, de natureza mais expositiva, não favorecem um trabalho de construção de habilidades de escrita orientadas pelos obstáculos encontrados nos textos dos próprios alunos. A sugestão oferecida pelas pesquisadoras seria trabalhar mais o conteúdo procedimental – o como fazer o texto, o ensino dos processos de construção do texto dissertativo-argumentativo – do que o conceitual, aspecto abstrato sobre o texto dissertativo-argumentativo ao aluno do Ensino Médio.

Na perspectiva de ‘saber fazer’ o texto dissertativo-argumentativo, o documento de fundamentação teórico-metodológica do ENEM (INEP, 2005) explica que o texto produzido pelo participante é avaliado pela compreensão da proposta de redação e pelas competências e habilidades demonstradas em sua produção. Assim, “saber fazer” é um termo empregado pelo próprio documento orientador da avaliação nacional. Nesse contexto, entende-se que uma competência não é apenas um conjunto de habilidades, pois não se resume em algo que some partes de um todo textual. Competência é a maneira como se faz convergir necessidades articuladas às habilidades requeridas para a solução de um problema, que juntas, na produção do texto durante as provas do ENEM, exige maiores conhecimentos do aluno sobre a construção do texto solicitado.

Assim, as competências e as modalidades estruturais da inteligência são ações e operações utilizadas para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. São capacidades desenvolvidas para responder aos desafios cotidianos, portanto, são ensinadas por orientação mediada consciente. As habilidades, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Nesse sentido, é por meio das competências que as habilidades

são articuladas e aperfeiçoadas, o que possibilita também nova reorganização daquelas. Desse modo, a competência é uma habilidade de ordem mais geral, já a habilidade é uma competência mais específica, que exige conhecimentos certos sobre sua execução.

Dentre as cinco competências exigidas na Prova de Redação, a Competência 4 avalia a habilidade de demonstrar conhecimentos sobre os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (Brasil/INEP, 2020). Esta competência, em especial, ressalta a relevância do emprego dos elementos de coesão, operadores argumentativos e articuladores textuais no processo de organização e construção da argumentação, a fim de expor juízo de valor sobre o tema proposto pela Prova de Redação. Assim, na competência 4, avalia-se a demonstração de conhecimentos da língua na organização argumentativa do texto, a partir do emprego de recursos linguísticos específicos, como os operadores do discurso, objeto de discussão neste texto.

Para guiar o atendimento à Competência 4 da Prova, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a entidade federal responsável pelo ENEM, disponibiliza a cartilha do participante em portal virtual (<http://portal.inep.gov.br>), a fim de apresentar textos produzidos em anos anteriores como exemplos de redações de candidatos que atingiram a nota máxima no exame. Nessas redações, é possível observar os operadores argumentativos mais empregados, assim como a valorização que lhes é atribuída pelos produtores dos textos. Em função da nota alcançada nas redações, a banca expressa comentários avaliativos sobre o repertório diversificado de recursos coesivos sem inadequações; a articulação tanto entre os parágrafos quanto entre as informações dentro de um mesmo parágrafo, com emprego de recursos linguísticos como “entretanto”, “uma vez que”, “visto que”, “ademais”, “além disso”, “dessa forma”, “desse modo”; “portanto”; “por conseguinte” entre outros (Brasil/INEP, 2020). Desse modo, o contexto avaliativo orienta os alunos e os professores quanto aos recursos linguístico-textual-discursivos e valorativos empregados pelos participantes do ENEM. Portanto, avalia-se como pertinente guiar o aluno, virtual produtor do texto no ENEM, a ‘saber fazer’ o emprego desses recursos de forma adequada ao uso da língua no contexto escolar de preparação no Ensino Médio.

Nas páginas que seguem, consoante à fundamentação da Linguística Textual, do Dialogismo e da perspectiva do Interacionismo sobre a es-

crita como trabalho (Koch, 2004; 2009; Bakhtin, 2003; 2019; Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020) – numa união teórica necessária à temática discutida, objetiva-se apresentar percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento de aspectos e habilidades linguístico-textual-discursivos, a empregar os operadores argumentativos na produção do projeto discursivo do texto dissertativo-argumentativo, Redação do ENEM. O percurso busca configurar a valorização estilística da escolha discursiva na escrita do texto, a partir do uso dos operadores argumentativos na organização das informações, a estabelecer relações valorativas pela escolha consciente do recurso linguístico como estratégia textual e discursiva de inserção de explicação, reformulação e acréscimo. Para tanto, também se apresenta a construção do discurso argumentativo de uma aluna produtora de texto, tida como exemplo analítico.

Na organização textual, os operadores argumentativos são recursos fundamentais para o gerenciamento das informações na construção do conhecimento, da opinião no texto e dos valores sociais na vida. Assim, é necessário que seu ensino seja realizado por orientação mediada própria junto ao aluno do Ensino Médio brasileiro. Portanto, ao considerar que as relações entre as informações não são simples em suas edificações e significações, nas ações de escrita do aluno do Ensino Médio, aqui, apresenta-se como o professor responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa, elaborador da prática didático-pedagógica empregada junto aos alunos para o trato com o texto dissertativo-argumentativo, por meio do estudo e do emprego dos recursos linguísticos e da orientação argumentativa de forma valorativa estilística, sistematiza e encaminha o desenvolvimento de ações linguístico-textual-discursivas relacionadas aos operadores argumentativos junto ao aluno do Ensino Médio, no contexto de aulas remotas, no período pandêmico de 2021. Este é o desenho da pesquisa que permitiu a coleta de registros de dados aqui analisados e discutidos.

1.1 Operadores discursivo-argumentativos: do estudo ao ensino no texto

Na obra *Argumentação e Linguagem*, da autora Ingedore Koch (2004), o ramo da ciência Linguística que tem o texto como objeto de estudo, a Linguística textual, aproxima-se dos estudos do francês

Oswald Ducrot sobre a argumentatividade da linguagem. Nela, elucida-se que a argumentatividade não se constituiu por algo acrescentado ao uso da língua, mas inscrita à própria língua, a demonstrar que há recursos linguísticos argumentativos disponíveis na língua portuguesa que determinam a argumentatividade de um texto em maior ou menor escala. Nesse sentido, os textos descritivos e narrativos têm menor grau argumentativo, já os textos dissertativos e argumentativos, maior grau, à medida que empregam grande quantidade de recursos argumentativos para essa construção ser assim avaliada. Portanto, extingue-se, por esta perspectiva, a separação entre os textos dissertativos, compreendidos como apenas expositivos, e os textos argumentativos, constituídos da opinião do produtor do texto, uma vez que são os recursos linguísticos que determinam o valor argumentativo do texto, em essência.

Na gramática de cada língua, existe uma série de recursos linguísticos responsáveis pelas relações argumentativas entre segmentos textuais – períodos, parágrafos, subtópicos ou partes internas do texto – que funcionam como operadores argumentativos. Na gramática tradicional, esses recursos são considerados apenas elementos relacionais conectivos, tais como: ‘mas’, ‘porém’, ‘já que’, ‘pois’, dentre outros. Na argumentatividade própria da língua, eles são chamados de operadores argumentativos, operadores de discurso ou articuladores textuais (Koch, 1999; 2004; 2009; 2011), aqui, doravante são denominados como operadores discursivo-argumentativos. Tais recursos estabelecem as relações argumentativas, encadeiam segmentos textuais, organizam o texto e determinam a orientação discursiva, argumentativa, pretendida pelo seu produtor.

Então, as relações argumentativas, recursos estilísticos valorativos a encadear os segmentos textuais para formar um texto, por sua vez, seu discurso, são relações discursivas estabelecidas entre o enunciado e a enunciação, entre o que é oferecido pelo produtor ao leitor e o seu contexto de produção, a considerar os atos de execução e recepção. Essas relações referem-se tanto à intenção do falante no momento da fala – na enunciação em si – quanto à sua atitude perante o discurso produzido por ele. Por isso, os recursos argumentativos são de caráter subjetivo, a marcar a intenção do produtor do texto, sua intencionalidade, ou seja, os operadores discursivo-argumentativos introduzem, de forma linguística, as relações argumentativas de explicação, acréscimo, contraposição ou conclusão, postas em um texto a serviço do sentido argumentativo

apresentado no discurso pelo produtor do texto no processo da enunciação. Diferente das relações lógico-semânticas de condicionalidade, causalidade, temporalidade, que apenas encaixam uma oração em outra por conectivos do tipo lógico: ‘se... então’, ‘por isso’, ‘quando’ (Koch, 1999), os operadores organizam um texto inteiro, a constitui-lo como discurso valorado socialmente. Dessa maneira, um texto está marcado por certas intenções de seu produtor, as relações discursivas e argumentativas marcam essas intenções, que são das mais variadas, relativas aos pressupostos no momento da interação; às imagens feitas dos interlocutores de forma recíproca; às imagens que constituem o tema tratado no texto, isto é, todos os fatores implícitos que deixam marcas linguísticas no texto (Koch, 2004).

Desse modo, o texto é concebido como lugar de interação, em que os interlocutores, como sujeitos ativos, dialogam, se constroem e são construídos por ele. Assim, o sentido não está fixo no texto, mas é construído no curso da interação. Nele, o produtor procura viabilizar um projeto do dizer, ao recorrer a uma série de estratégias de organização textual para conduzir o seu interlocutor pelas marcas linguísticas à produção de sentidos possíveis. Diante das escolhas estratégicas feitas por quem produz o texto, nas diversas possibilidades que a língua oferece, as leituras possíveis são estabelecidas. O leitor, por sua vez, pelo modo como o texto foi linguisticamente escrito e pela mobilização do contexto, realiza a produção de sentidos, compreende seu discurso. De tal modo, o processo de produção textual é concebido como atividade interacional entre sujeitos sociais que produzem sentidos no texto e pelo texto (Koch, 2009).

No campo da Linguística Aplicada no Brasil, quanto à produção textual na escola, ressalta-se a concepção também interacionista de escrita, pelo viés da escrita como trabalho, por compreender que escrever é um trabalho, no qual o escritor e o texto são constituídos, ou seja, apreende-se a escrita como um processo dialógico de interação verbal entre sujeitos constituídos pela linguagem em ação social no contexto escolar. Nesse viés, Menegassi (2016) assegura que a escrita é um processo consciente, deliberado, planejado e repensado que leva em conta o momento da interação. Nele, o produtor do texto responde a muitas indagações, à medida que escreve e estabelece uma espécie de diálogo com seu virtual interlocutor. Então, a partir da constituição social da finalidade à escrita, o produtor de um texto já tem algumas informações

sobre a ‘tarefa’, sobre as condições práticas de produção, tempo e formato para sua execução. Na sala de aula, o produtor de texto coordena seu próprio trabalho com algumas questões basilares de orientação com um virtual público, a ser, sobretudo, o professor de Língua Portuguesa seu interlocutor real, quando este lê o texto do aluno e coloca-se como interlocutor do que lê (Gasparotto, 2020). Assim, no ensino da língua portuguesa, o aluno estabelece uma interação verbal com o professor por meio dos textos que produz. Ambos constroem o texto e o discurso em situações de ensino da escrita na sala de aula, em processo de interação social.

Além do diálogo com o interlocutor, na arena dos estudos do Dialogismo, todo produtor de um texto entra em tensão com a escolha da palavra no momento da interação verbal, pois dois elementos determinam o texto como atividade verbal concreta: a ideia que o produtor tem a dizer, isto é, o projeto de dizer, e a realização efetiva dessa intenção, o próprio dizer. É na luta entre o projeto e o dizer que se observa o falante, assim como suas ações: sua índole, os lapsos, as omissões (Bakhtin, 2003). A discussão entre o sujeito que diz e a palavra escolhida por ele ao dizer ampliam-se na obra *Questões de estilística no ensino de língua*, em que se discute o ensino da língua a partir da estilística valorativa individual do aluno a ser desenvolvida pelo professor, ou seja, o ensino da escolha da palavra para se dar vida ao texto numa relação dialógica estilística do falante com a língua. Dessa forma, afirma-se que “O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (Bakhtin, 2019: 43, grifo do autor).

Bakhtin, enquanto professor da língua russa na década de 1940, em séries finais do ensino fundamental, preocupa-se em ensinar a gramática da língua, a própria língua articulada à estilística, isto é, como língua viva e valorada na sociedade. Assim, o professor, na tarefa de ensinar a língua, levaria o aluno ao conhecimento ativo dos procedimentos diversificados e característicos da língua em uso. Nessa perspectiva, os aspectos da língua precisam ser estudados pelo ponto de vista da estilística em que o professor explica diferentes óticas da língua para um mesmo uso, ou seja, recursos com funções semelhantes, a permitir a escolha do melhor recurso para dizer o pretendido pelo aluno. Por exem-

plo, no emprego da pontuação por vírgulas, travessões ou parênteses, tais recursos oferecem, ao produtor do texto, a possibilidade de explicações no texto, entretanto, o uso de cada elemento imprime um estilo diferente à palavra escrita, em função do valor social do produtor. Uma explicação seria: mais simples ou delicada, quando marcada por vírgulas; mais rígida ou técnica (pelo emprego dos parênteses); sofisticada e incisiva pela escolha de outro recurso – o travessão. A fim de enriquecer a linguagem do aluno, tanto a interpretação estilística quanto seu ensino são absolutamente necessários para todas as questões de estudo da língua, com o intuito de o aluno saber o que fazer e para que fazê-lo, no sentido de entender o que se perde ou ganha em suas escolhas linguísticas (Bakhtin, 2019), na expressão discursiva valorativa que apresenta no texto, na realidade, na construção de seu discurso.

Para tanto, neste trabalho, delineiam-se especificamente os estudos dos operadores argumentativos numa relação entre o emprego do recurso e sua escolha no que diz respeito à valorização estilística no texto dissertativo-argumentativo no contexto de ensino da língua portuguesa no Ensino Médio. Ao reconhecer a função e o sentido estilístico de cada operador discursivo-argumentativo, comum ao contexto do ENEM, ao operá-los e escolhê-los nas relações argumentativas pretendidas, a constituir um texto com discurso estilístico valorado, a partir dos estilos socialmente compartilhados, com uma escrita competente à conclusão da Educação Básica.

2. O ensino da língua portuguesa para o desenvolvimento do texto escrito dissertativo-argumentativo

Para a apresentação do percurso teórico-metodológico de desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas constitutivas dos textos argumentativos, a empregar os operadores discursivo-argumentativos na produção do projeto discursivo do texto dissertativo-argumentativo, descreve-se o contexto do ensino de língua portuguesa constituído pelo professor junto aos seus alunos do Ensino Médio durante o ensino remoto, no período de isolamento social em virtude da contaminação do vírus causador da doença COVID-19, no ano de 2021. Na região Sul do Brasil, no estado do Paraná, as aulas aconteceram por meio de equipamentos eletrônicos, em sua maioria telefones celulares,

com acesso à internet financiado pelos familiares dos alunos e pelos professores em suas próprias residências. Diante das possibilidades financeiras de cada um, os alunos com recursos tecnológicos assistiram às aulas de seus professores pela ferramenta de videoconferência *meet* na plataforma *Google Workspace for Education*, disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Para auxiliar no processo das aulas remotas, realizou-se o curso de extensão “Habilidades linguístico-textual-discursivas em gêneros argumentativos no Ensino Médio”, provido pelo professor regente das turmas de Ensino Médio, vinculado ao projeto de pesquisa “A escrita como trabalho no Ensino Médio: o desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas em gêneros argumentativos”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, sob parecer número CAAE 38891020.1.0000.0104, com o objetivo de orientar a produção do texto solicitado no ENEM.

Analisa-se, aqui, o material entregue aos alunos do curso de extensão, que se constitui por textos e atividades elaborados pelo professor em originalidade. As atividades buscavam desenvolver competências e habilidades exigidas na Prova de Redação do ENEM, a serem elucidadas na próxima seção. Dentre o emprego de recursos linguístico-textual-discursivos e valorativos relevantes para a construção do texto e do discurso, neste espaço, recortam-se discussões sobre a) o ensino sistematizado dos operadores discursivo-argumentativos ‘isto é’, ‘ou seja’, ‘ademais’ e ‘além de’, em seus tons estilísticos e valorativos, conforme as atividades produzidas; b) as atividades respondidas por uma aluna em específico; c) o texto dissertativo-argumentativo escrito pela aluna no contexto real da Prova de Redação do ENEM, como amostra representativa do todo dos discentes.

Nesta pesquisa de estudo de caso, de natureza qualitativa interpretativista, com o compromisso de relatar as ações linguístico-textual-discursivas e os seus significados no contexto (Bortoni-Ricardo, 2008), apresenta-se o caminho metodológico processual-discursivo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas seções subsequentes: i) o estudo e o emprego dos recursos linguístico-textual-discursivos em trechos textuais elaborados pelo professor para explicação da função dos operadores discursivo-argumentativos na constituição do texto; ii) análise do emprego dos recursos linguísticos contemplados pela aluna-exemplo nas respostas às atividades; iii) implicação das escolhas discursivas es-

tilísticas valorativas da ação linguístico-textual-discursiva na produção textual da aluna, no contexto do ENEM.

2.1 O ensino dos operadores discursivo-argumentativos no e pelo texto dissertativo-argumentativo

Na prova de redação do ENEM, o participante do exame depara-se com fragmentos de textos, denominados textos motivadores, para apropriar-se do tema da Proposta de Redação e motivar-se a escrever o texto dissertativo-argumentativo. Nesse contexto, a Competência 3 da prova exige do participante as habilidades de: ‘Selecionar, [...], organizar [...] informações, fatos [...] em defesa de um ponto de vista’ (Brasil/INEP, 2020). Para a compreensão dessas habilidades, recorre-se ao dicionário *Priberam da Língua Portuguesa* (<https://dicionario.priberam.org>), em que se define a ação de ‘selecionar’ como ‘fazer a seleção de algo, escolher opções pretendidas’; e a ação de ‘organizar’ como ‘constituir, formar, pôr em ordem’. Dessa forma, entende-se que, ao ler os textos motivadores disponíveis na Prova de Redação, o aluno precisa ‘selecionar’ informações relevantes para a discussão da temática proposta na prova e também ‘organizá-las’ em uma ordem que encadeie o discurso pretendido pelo produtor do texto. Nesse sentido, como interlocutor da Prova de Redação do ENEM-2019 que tinha como tema “Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças”, o professor realiza a leitura do Texto Motivador I, seleciona e organiza as informações em um parágrafo argumentativo a fim de empregar os operadores discursivo-argumentativos (Koch, 1999, 2004, 2009, 2011) para orientar o aluno, por meio de exemplos mediados, sobre o emprego dos operadores e sua valoração no discurso escrito.

Os esforços empreendidos pelo docente na elaboração do material, ao focalizar os operadores na organização das informações do texto, coadunam-se com a concepção de texto proposta pela Linguística Textual (Koch, 2004, 2009, 2011), ao compreendê-lo como manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelo produtor na atividade verbal, pois é uma atividade humana resultante de processos, operações e estratégias que são postas em ação em situação concreta de interação social, na qual se coordenam ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições

de produção textual. Dessa perspectiva, afirma-se que os operadores discursivo-argumentativos são recursos linguísticos que encadeiam orações de um mesmo período, entre períodos de um parágrafo ou entre parágrafos de um texto. No processo de articular dois segmentos textuais, o segundo toma o primeiro como tema, com o propósito de justificá-lo ou melhor explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele (Koch, 2011). Dessa forma, a escolha dos operadores discursivo-argumentativos como objeto de estudo linguístico-textual-discursiva do texto justifica-se para o desenvolvimento de habilidades de escrita e a apropriação de competências no trato com a Prova de Redação do ENEM, na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

2.1.1 A análise do emprego dos recursos linguístico-textual-discursivos no texto

Na preparação do material, ao selecionar informações, fatos e opiniões do Texto Motivador I, o professor parafraseia e organiza os trechos em uma nova ordem na produção de um parágrafo argumentativo, a demonstrar o trabalho com a escrita, isto é, a escrita como trabalho. Num processo de escrever, consciente, deliberado, planejado e repensado que leva em conta o momento da sua interação com o aluno (Mene-gassi, 2016; Gasparotto, 2020), a oferecer ao discente um conhecimento introdutório dos operadores discursivo-argumentativos disponíveis na língua na construção das relações argumentativas (Koch, 2004), no sentido de orientar também o atendimento à Competência 4 da prova do ENEM que avalia a habilidade de ‘Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação’ (Brasil/INEP, 2020: 23). Assim, no material didático-pedagógico produzido, apresentam-se exemplos de relações discursivo-argumentativas de explicação com os operadores ‘isto é’ e ‘ou seja’, assim como, a relação de acréscimo com ‘ademais’ e ‘além de’, cada dupla de operadores são recursos argumentativos diferentes disponíveis na língua portuguesa com funções discursivas semelhantes. Seguem excertos textuais produzidos pelo professor, com destaque em **negrito** para os operadores discursivo-argumentativos.

Exemplo (1)

As crianças que usam em excesso as tecnologias são prejudicadas em aspectos físicos e cognitivos. Ao investigar os hábitos de crianças e pré-adolescentes, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 deles não praticavam atividade física, **isto é**, são sedentários. **Ademais**, a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, com a redução do hormônio melatonina, o que prejudica a memória e o aprendizado dos mais jovens, conforme especialistas.

Exemplo (2)

Consoante à reportagem da revista digital Saúde, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 das crianças e pré-adolescentes, com idade entre 8 e 12 anos, não praticavam atividade física, **ou seja**, tornam-se sedentários ao usar excessivamente as tecnologias. **Além de** aspectos físicos, os mais jovens apresentam prejuízos cognitivos. Segundo uma neuropediatra, a luz emitida pelas telas dos equipamentos eletrônicos reduz a produção de melatonina, o hormônio indutor do sono. Esse sono de má qualidade prejudica a memória e o aprendizado dos mais jovens.

Nos exemplos organizados (1) e (2), destaca-se o emprego dos operadores, em função de encadeadores dos segmentos textuais, a exemplificar o emprego dos recursos e estabelecer o sentido para o seu uso, a fim de ressaltar, na atividade discursiva, a materialidade linguística do recurso argumentativo na junção de duas estratégias textuais: reformulação e inserção de informação, já que os operadores ‘isto é’ e ‘ou seja’ são, de forma efetiva, reformuladores de informações, ao empregá-los, apresenta-se uma paráfrase, repetição ou correção de algo que foi dito anteriormente para facilitar a compreensão do interlocutor (Koch, 2009).

No exemplo (1), o operador ‘isto é’ estabelece a relação argumentativa de reformulação em que o primeiro segmento textual ‘a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 deles não praticavam atividade física’ é reformulado pelo segundo segmento ‘são sedentários’. Após a inserção de ‘isto é’, a reformulação de ‘não praticam atividade física’ por ‘sedentários’ ocorre pelo acréscimo de um termo mais específico a ‘sedentários’, a produzir a especificação da primeira informação pela segunda, bem como corrigir, suspender ou redefinir a informação do primeiro segmento (Koch, 1999). Entretanto, a reformulação, nesse contexto um tanto forçada, fortalece e ressalta

o sentido de que ‘sedentários’ é um aspecto negativo para ‘as crianças que fazem uso indiscriminado das tecnologias’, discussão proposta na temática da prova. Dessa forma, o emprego planejado de ‘isto é’ pretende levar o leitor à reflexão sobre o ‘sedentarismo relacionado ao uso das tecnologias’, a partir da organização linguística-textual-discursiva como recurso argumentativo próprio da língua. Além disso, estabelece uma relação argumentativa para demarcar o posicionamento do produtor e sua intencionalidade em relação ao interlocutor (Koch 2004), no sentido de argumentar, defender, opinar no texto.

No exemplo (2), a relação argumentativa é estabelecida pelo operador ‘ou seja’. O primeiro segmento textual ‘a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 das crianças e pré-adolescentes, com idade entre 8 e 12 anos, não praticavam atividade física’ é reformulado pelo segundo segmento ‘tornam-se sedentários ao usar excessivamente as tecnologias’. Nesse processo de alterações, o produtor do texto faz a reflexão sobre o conteúdo do que foi dito antes, apresentando duas informações e duas opções de segmento textuais, com o objetivo de indicar a segunda opção como mais apropriada (Koch, 2009, 2011). O operador ‘ou seja’ ainda acumula a função de explicar a primeira informação com a segunda, ao esclarecer que as crianças ‘se tornam sedentárias com o uso excessivo de tecnologias’. Portanto, em sentido amplo, os operadores são multifuncionais, já que um mesmo operador estabelece tipos diferentes de relações significativas, conforme o contexto textual-discursivo, mas, também, diferentes operadores estabelecem o mesmo tipo de relação (Koch, 2011). Em suma, pondera-se que os recursos da língua, em análises pelo professor e pelo aluno, são estudados pelo ponto de vista da estilística em que o docente explica diferentes óticas da língua para um mesmo uso, ou melhor, analisa recursos com funções semelhantes, a permitir a escolha do recurso para dizer o que é pretendido pelo aluno, conforme ensina Bakhtin (2019).

Em relação aos operadores ‘além de’ e ‘ademais’, nos exemplos (1) e (2), são responsáveis pela organização do texto por meio do encaadeamento entre períodos dentro de um parágrafo. Embora introduzam informações novas marcadas por um acréscimo de fatos no mesmo sentido argumentativo do que foi dito na informação anterior (Koch, 2004), também estabelecem uma relação entre dois segmentos textuais distintos que poderiam até ser apresentados em textos diferentes (Koch, 2011). De tal maneira, há um encaadeamento entre o primeiro segmento

‘Ao investigar os hábitos de crianças e pré-adolescentes, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) constatou que 2/3 deles não praticavam atividade física, isto é, são sedentários.’ e o segundo segmento ‘a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, com a redução do hormônio melatonina, o que prejudica a memória e o aprendizado dos mais jovens, conforme especialistas.’, que é estabelecida pelo operador ‘ademais’, na função textual-discursiva de encadeador.

Por sua vez, em proposta semelhante de encadear argumentos, o operador ‘além de’ faz uma retomada da informação anterior sobre o prejuízo físico, ‘Além de aspectos físicos’, no uso de equipamentos eletrônicos para apresentar, acrescentar ou encadear a informação nova sobre o prejuízo para a mente do usuário dos eletrônicos. De forma distinta, ‘além de’ recupera o que foi dito no intuito de relacionar com o que será dito, enquanto o operador ‘ademais’ encadeia de forma mais rápida, mas abrupta, sem maiores detalhes do segmento textual anterior, conferindo ao leitor a relação entre as informações. Então, ao introduzirem o segundo segmento, esses operadores determinam ou confirmam a orientação argumentativa numa relação de conjunção (Koch, 1999), em que os segmentos textuais encaminham o leitor para uma mesma conclusão: ‘As crianças que usam em excesso as tecnologias são prejudicadas em aspectos físicos e cognitivos’, exposta no início do exemplo (1). Logo, o emprego desses recursos tem a intenção de possibilitar o encadeamento das informações de mesmo sentido argumentativo na organização da argumentação, que é a Competência 4 exigida do aluno produtor de texto concluinte do Ensino Médio no Brasil, pela Prova de Redação do ENEM.

De uma forma sistemática, após os exemplos (1) e (2), apresenta-se ao aluno dois segmentos textuais encadeados por relações estabelecidas por diferentes operadores discursivo-argumentativos, em **negrito**, como apresentado no Quadro 1.

O uso exagerado das tecnologias ameaça a saúde das crianças,	isto é, ou seja, além disso, ademais,	elas se tornam sedentárias.
-----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	--------------------------------

Quadro 1: As estratégias textuais de reformulação e de inserção

No Quadro 1, constrói-se uma imbricação de duas estratégias textuais de reformulação e de inserção (Koch, 2009; 2011). De forma planejada na escrita pelo encadeamento de informações, propõe-se estabelecer o sentido do emprego dos recursos na atividade discursiva quando se perceber uma espécie de reformulação do primeiro segmento textual: ‘O uso exagerado das tecnologias ameaça a saúde das crianças’, a partir do segundo segmento textual: ‘elas se tornam sedentárias.’, com o intuito de melhorar o dito no primeiro segmento. Mas, além de reformulação, os operadores ‘isto é’, ‘ou seja’, ‘além disso’, ‘ademais’, empregados nas relações argumentativas, também insere uma informação nova no texto pela estratégia de acréscimo, que se caracteriza, de forma geral, pela função cognitivo-interativa de facilitar a compreensão do interlocutor. Assim, o produtor suspende a continuidade do texto para inserir um segmento textual, com a finalidade de introduzir, acrescentar uma explicação ou justificativa por uma nova informação. Então, a inserção do segundo segmento, após os operadores, funciona como um reforço à primeira informação de caráter explicativo. Ela também pode fazer alusão a um conhecimento prévio como ‘sedentárias’, que constitui um pré-requisito para o entendimento do assunto (Koch, 2011). Contudo, a estratégia textual de inserção serve ao plano maior do texto como suporte à argumentação. Desse modo, operadores como ‘isto é’, ‘ou seja’, ‘além de’, ‘além disso’ e ‘ademais’ encaminham o interlocutor para conclusão de que ‘elas [as crianças] se tornam sedentárias’ com ‘o uso exagerada das tecnologias’. Portanto, são relações de caráter subjetivo, marcas linguísticas da argumentação, que dependem das intenções do produtor do texto, dos efeitos pretendidos em seu discurso. Segundo Koch (2004: 31), ‘por isso é que a enunciação constitui um evento’, pois algo que não era visto, passa a ser. Dessa forma, as relações estudadas só podem ser detectadas por meio de uma análise discursivo-argumentativa, de acordo com as intenções do produtor e do sentido pretendido.

De maneira simultânea, no Quadro 1, estudam-se diferentes relações argumentativas em estratégias textuais de reformulação e de inserção aproximadas no uso, com recursos linguísticos diversificados, a oferecer opções de escolha de recursos discursivo-argumentativos no ensino da língua portuguesa para que o aluno estude o uso da língua viva (Bakhtin, 2019), ainda que no texto proposto pelo professor, seu interlocutor real na prática discursiva no contexto da sala de aula (Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020), com suas intenções discursivas (Bakhtin, 2003; Koch, 2004; 2009; 2011) teórico-metodológicas de ensino.

Na sequência, uma análise dos recursos apresentados é sistematizada no material para organizar o processo de compreensão do uso e da função dos operadores. Nos Quadros 2 e 3, encontram-se: a) questionamentos propostos pelo professor para desenvolver uma análise do recurso linguístico; b) exemplos do emprego dos recursos linguísticos em análise; c) explicação teórica e prática do emprego dos recursos argumentativos (Koch, 1999; 2004; 2009), a apagar-se a fonte teórica no diálogo com o aluno do Ensino Médio.

<p>Como funciona o elemento ‘<i>além de</i>’, na frase a seguir? Para que usamos o termo ‘<i>ademais</i>’?</p> <p>... <i>Além de aspectos físicos, os mais jovens apresentam prejuízos cognitivos.</i></p> <p>... <i>Ademais, a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade.</i></p> <p>A expressão “além de” e o termo “ademais” em destaque são operadores argumentativos que relacionam ideias no mesmo sentido de argumentação, no sentido de operar na sua construção. Assim, adicionam informações relativamente semelhantes em um processo de acréscimo, pois é sua função discursiva.</p>

Quadro 2: O questionamento sobre o uso dos recursos e a análise da relação de acréscimo no material

No Quadro 2, o professor propõe uma análise do emprego e do uso dos recursos linguísticos ‘além de’ e ‘ademais’, a partir do questionamento: ‘Como funciona o elemento ‘além de’, na frase a seguir? Para que usamos o termo ‘ademais’?’. Em seguida, apresenta os exemplos com destaques em negrito nos operadores ‘Além de’ e ‘Ademais’: a) ‘**Além de aspectos físicos, os mais jovens apresentam prejuízos cognitivos**’; b) ‘**Ademais, a luz das telas dos equipamentos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade**’. Após os exemplos, apresenta uma síntese explicativa que encaminha, inicialmente, uma introdução complexa da função discursiva-argumentativa dos operadores de que ‘relacionam ideias no mesmo sentido de argumentação, no sentido de operar na sua construção’, operar na construção da argumentação. Explicação complexa para um início, mas simplificada na continuidade, com a função de que ‘adicionam informações relativamente semelhantes em um processo de **acréscimo**’. É possível que apenas a última função seja compreendida pelo aluno. Contudo, não se pode negar a relevância de introduzir uma análise sobre a função do operador discursivo-argumentativo que pode ser esclarecida na interação oral entre professor e aluno na sala de aula.

No Quadro 3, apresenta-se o processo de análise e reflexão sobre os recursos ‘ou seja’ e ‘isto é’.

Nos trechos seguintes, por que ‘ou seja’ e ‘isto é’ foram usados? Qual é o objetivo desse emprego de operadores argumentativos? Há diferenças entre os elementos?

[...] não praticavam atividade física, **ou seja**, tornam-se sedentários ao usar excessivamente as...

[...] não praticavam atividade física, **isto é**, são sedentários.

De forma semelhante, os dois operadores argumentativos inserem esclarecimentos dos termos anteriores, tal como vírgulas e travessões marcam explicações. Entretanto, enquanto ‘ou seja’ introduz um esclarecimento mais detalhado ou extenso, o uso de ‘isto é’ encerra um sentido mais preciso ou mais forte para a conclusão da informação, a expressar, muitas vezes, uma opinião. Embora semelhantes, a escolha dos recursos linguísticos indica a simplificação, o destaque ou a adequação pretendida pelo redator.

Quadro 3: O questionamento da relação de explicação e a reflexão sobre o uso dos recursos no material

No Quadro 3, a análise do elemento linguístico inicia-se pela compreensão do uso dos recursos ‘ou seja’ e ‘isto é’ como operadores de esclarecimentos e de explicações numa aproximação das funções da vírgula e do travessão na inserção de apostos, estudadas em outro momento do material junto aos alunos participantes do curso de extensão mencionado. Assim, destaca-se que o emprego dos operadores, no excerto ‘não praticam atividade física, **ou seja**, tornam-se sedentários ao usar excessivamente as [tecnologias]’, evidencia uma estratégia de inserção, em que se introduz explicação ou esclarecimento com o segundo segmento ‘tornam-se sedentários’, referente ao primeiro segmento textual: ‘[quem] não pratica atividade física’. Depois, explica-se um tipo de emprego relacionado a uma questão mais prática: ‘enquanto ‘ou seja’ introduz um esclarecimento mais detalhado ou extenso’ – extensão textual marcada visualmente nos exemplos oferecidos no Quadro 3 – pela organização textual mais longa após o operador ‘ou seja’, e reduzida, após ‘isto é’.

Reflete-se sobre a escolha dos recursos a partir do sentido pretendido, ao explicar que ‘Embora semelhantes, a escolha dos recursos linguísticos indica a simplificação, o destaque ou a adequação pretendida pelo redator’. Numa introdução à estilística valorativa sobre o emprego dos recursos ‘ou seja’ e ‘isto é’, ainda que não muito evidente, o professor oferece sua compreensão de que os operadores acrescentam uma

valoração à produção escrita ‘de simplificação ou de destaque’, indo além da funcionalidade argumentativa do operador. Assim, o valor de ‘simplificação’ refere-se a uma organização textual ‘mais simples’ de ser produzida quando a relação argumentativa é estabelecida com ‘ou seja’; já ‘o destaque ou a adequação’ com uma organização textual mais exigente na elaboração, diante do emprego do operador ‘isto é’. Por isso, a avaliação de que os operadores ‘ou seja’ ou ‘isto é’ são semelhantes também marca que o emprego de um ou outro implica em escolhas dentre organizações textuais diferentes e valores diversos. Dessa forma, o enfoque nos aspectos estilísticos valorativos busca despertar a consciência do aluno quanto à escolha da palavra em uma relação à intencionalidade discursiva do produtor do texto, de forma consciente. Portanto, ao entender o ‘texto como uma forma de realização de intenções’ (Koch, 2009: 17), o professor expõe, na produção da análise elaborada e apresentada aos alunos, a luta de seu projeto do dizer com o dizer propriamente (Bakhtin, 2003), a evidenciar que se dedica à própria escrita (Menegassi, 2016), ao planejar, escrever e reescrever as informações com os operadores que estuda antes do aluno, possivelmente, a desenvolver suas reflexões e habilidades linguístico-textual-discursivas e valorativas (Bakhtin, 2019).

Após os exemplos e as análises do uso dos recursos linguísticos oferecidos nos Quadros 2 e 3, encaminham-se atividades denominadas ‘Mão na Massa’ para o aluno ‘aprender a fazer’ o procedimento de relacionar informações dos textos motivadores com os operadores discursivo-argumentativos, em que o sentido do discurso é produzido pelas ações linguístico-textual-discursivas marcadas pelos elementos linguísticos estudados. O emprego dos pares de recursos ‘ou seja’ e ‘isto é’ de funções semelhantes tem o objetivo de desenvolver as relações argumentativas disponíveis na língua. Numa perspectiva interacionista de escrita como trabalho (Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020), dois pequenos trechos dos textos motivadores são selecionados pelo professor na atividade, para que o aluno os relacione e organize com os operadores indicados. No Quadro 4, apresentam-se possibilidades de respostas para a atividade, visto que o docente, ao produzir o material, realizou as atividades para melhor orientação do trabalho com o recurso linguístico, a sentir as dificuldades do processo no planejamento da escrita, na produção textual e sua reescrita (Menegassi, 2016). Em **negrito**, estão os comandos da atividade e os operadores discursivo-argumentativos nas possibilidades de resposta.

MÃO NA MASSA! Na escrita das informações, avalie o uso dos operadores “ou seja” e “isto é”. Relacione as informações, a utilizar os recursos semelhantes, mas não iguais.

Informação 1: “A luz emitida pelo visor reduz a produção de melatonina, hormônio indutor do sono”, observa uma das pesquisadoras responsáveis.”

Informação 2: “Sem a substância, fica difícil adormecer e há maior risco de despertar na madrugada.”

Informação 3: “O sono de má qualidade interfere na concretização das memórias e do aprendizado do dia”, aponta uma neuropediatra.”

a) o operador argumentativo de explicação “ou seja”:

*Possibilidade de resposta: A luz das telas dos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, **ou seja**, reduz o hormônio melatonina, a dificultar a hora de dormir.*

b) operador argumentativo de explicação “isto é”:

*Possibilidade de resposta: A luz das telas dos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, ao reduzir o hormônio melatonina, **isto é**, o hormônio indutor do sono.*

Quadro 4: O ensino de fazer o procedimento da escrita das relações argumentativas

Na atividade proposta, no Quadro 4, o comando determina a realização das relações argumentativas como os dois operadores estudados, ‘ou seja’ e ‘isto é’, com o objetivo de desenvolver a habilidade de relacionar informações para se ‘aprender a fazer’ a produção das relações de reformulação, explicação e acréscimo de informações (Koch 2009), todas imbricadas. Já na possibilidades de respostas elaboradas pelo professor: a) ‘A luz das telas dos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, **ou seja**, reduz o hormônio melatonina, a dificultar a hora de dormir.’; b) ‘A luz das telas dos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, ao reduzir o hormônio melatonina, **isto é**, o hormônio indutor do sono.’, destaca-se que as respostas são desenvolvidas a considerar a orientação já apresentada no material: “‘ou seja’ introduz um esclarecimento mais detalhado ou extenso e ‘isto é’ encerra um sentido mais preciso ou mais forte para a conclusão da informação”. Dessa forma, na atividade proposta ao aluno ‘na escrita das informações, avalie o uso dos operadores “ou seja” e “isto é”. Relacione as informações, a utilizar os recursos semelhantes, mas não iguais.’, junto às suas possibilidades de resposta, comprova-se que, antes do aluno, o professor desenvolve as práticas de escrita que propõe, possivelmente, antecipa as dificuldades dos alunos, como também a estes ‘impõe’ suas compreensões, tanto nas orientações quanto nos exemplos já analisados.

Na possibilidade de resposta: b) ‘A luz das telas dos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, ao reduzir o hormônio melatonina, **isto é**, o hormônio indutor do sono.’, evidencia-se que os termos do tipo ‘isto é’, que corrigem, suspendem ou redefinem o conteúdo de um primeiro segmento textual, reforçam com um comprometimento de verdade o que é dito no segundo segmento textual (Koch, 1999). Em sentido semelhante, muitas vezes, esses recursos, ‘ou seja’, ‘quer dizer’ e ‘em outras palavras’, trazem esclarecimentos e explicações sobre o que foi dito antes do seu emprego para encerrar um argumento mais forte no sentido da conclusão pretendida pelo produtor do texto (Koch, 2004), a exemplificar-se na possibilidade de resposta do material: a) ‘A luz das telas dos eletrônicos resulta em um sono de má qualidade, **ou seja**, reduz o hormônio melatonina, a dificultar a hora de dormir’. Dessa forma, é orientado o uso dos recursos linguísticos, assim como os múltiplos sentidos construídos a partir de seu emprego que podem indicar a mais simples correção do que já foi dito até o encerramento mais incisivo, a considerar os sentidos já estabelecidos socialmente na linguagem argumentativa. Nesse sentido, pelo estudo dos recursos da língua, pretende-se dar início a uma aprendizagem estilística e valorativa (Bakhtin, 2019), pois a atividade de ‘aprender a fazer’ o emprego de ‘isto é’ ou ‘ou seja’ implica o aprender ‘para que fazer’ a escolha do melhor recurso no momento efetivo da escrita do texto. Além do destaque valorativo à informação, o estudo dos dois recursos amplia as ações linguístico-textual-discursivas do produtor do texto, a oferecer possibilidades discursivas para a valoração da informação apresentada. Portanto, entende-se que ensinar a escolher o recurso imprime estilística valorada à escrita do produtor do texto.

2.1.2 A orientação discursiva de uma aluna no emprego dos recursos linguísticos

A fim de vislumbrar o emprego e a compreensão da função dos recursos argumentativos na produção de sentidos estabelecidos pela aluna-interlocutora, a partir da interação verbal estabelecida com o professor, no Quadro 5, apresentam-se dois comandos das atividades do tipo ‘Mão na Massa’ e as respostas dadas. As primeiras respostas para o emprego de ‘além de’ ou ‘ademais’; as seguintes, para avaliação e uso de ‘ou seja’ e ‘isto é’, ao relacionar as informações. Todas as atividades foram desenvolvidas por uma aluna, escolhida como exemplo analítico pela completude das respostas apresentadas, dentre todos os participan-

tes do curso de extensão. Assim, destaca-se em **negrito** a relação proposta na atividade e a materialização linguística do recurso na resposta da aluna. Na leitura do texto-resposta, evidencia-se a compreensão do uso adequado e da função do recurso por parte da aluna.

1. MÃO NA MASSA! Use operadores de acréscimo “Além de” ou “Ademais” na relação das informações apresentadas a seguir.

Informação 1: “A luz emitida pelo visor reduz a produção de melatonina, hormônio indutor do sono”, observa uma das pesquisadoras responsáveis.”

Informação 2: “Sem a substância, fica difícil adormecer e há maior risco de despertar na madrugada.”

Informação 3: “O sono de má qualidade interfere na concretização das memórias e do aprendizado do dia”, aponta uma neuropediatra.”

a) o operador de acréscimo “Além de” ou “Ademais”:

*Resposta da aluna: Um dos fatores que ocasionam uma noite de sono ruim é a redução na produção do hormônio indutor do sono, melatonina, que ocorre devido à exposição exagerada à luz de eletrônicos. **Além de** prejudicar o sono, o uso indiscriminado dos eletrônicos interfere no desempenho inteligível dos jovens.*

2. MÃO NA MASSA! Na escrita das informações, avalie o uso dos operadores “ou seja” e “isto é”. Relacione as informações, a utilizar os recursos semelhantes, mas não iguais.

a) o operador argumentativo de explicação “ou seja”:

*Resposta da aluna: A exposição excessiva aos eletrônicos pode afetar na produção de melatonina, substância indutora do sono, que em pouca quantidade pode prejudicar a capacidade cognitiva e o sono, **ou seja**, interfere no desenvolvimento inteligível dos jovens no cotidiano.*

b) operador argumentativo de explicação “isto é”:

Resposta da aluna: Os jovens podem ser afetados se expostos excessivamente a luz de eletrônicos. Isso ocorre devido a[à] diminuição na produção da substância indutora do sono, melatonina, que em pouca quantidade afeta o desempenho inteligível, isto é, a capacidade de memorização e aprendizado.

Quadro 5: O saber fazer as relações argumentativas na escrita da aluna-interlocutora

Em seu processo de escrita, a aluna reformula as informações selecionadas pelo professor na atividade em paráfrases. Em seguida, encaixava os seguimentos textuais nas mais diferentes ordens, ao desenvolver o emprego dos operadores argumentativos para organizar as informações e estabelecer as relações argumentativas de seu texto-resposta. Os procedimentos ocorrem no contato com os recursos disponíveis na lín-

gua portuguesa para acréscimo e explicação argumentativa numa interação verbal imediata, estabelecida na sala de aula, no planejamento da escrita organizado pelo material; a explicação efetiva no momento da aula; e as muitas versões em busca da resposta definitiva apresentada pela aluna, em que se materializa a concepção de escrita como trabalho (Menegassi, 2016; Gasparotto, 2020), pelo trato orientado para a escrita do texto argumentativo com o despertar da consciência da ação linguístico-textual-discursiva e valorativa no e pelo texto. No processo argumentativo, a aluna encadeia uma sequência de informações que parecem menos relevantes para o sentido argumentativo que pretende: ‘Um dos fatores que ocasionam uma noite de sono ruim é a redução na produção do hormônio indutor do sono, melatonina, que ocorre devido à exposição exagerada à luz de eletrônicos.’, a deixar o segmento textual que encerra maior relevância para ela, enquanto produtora do texto, para o último lugar, posterior ao emprego do operador argumentativo ‘além de’, no sentido de conduzir o interlocutor do seu texto para a orientação discursiva de maior destaque sobre ‘o uso indiscriminado dos eletrônicos’ interferir ‘no desempenho inteligível dos jovens’, possivelmente, a informação que mais chamou a atenção da aluna como leitora do texto, por ser ela também uma jovem que utiliza constantemente o celular em um contexto de isolamento social imposto pela pandemia, a ter também o desempenho cognitivo afetado pelo uso contínuo de equipamentos eletrônicos.

Assim, o emprego dos recursos linguísticos encaminha o interlocutor pela orientação argumentativa planejada e produzida pela aluna (Koch, 2004), a demonstrar seu juízo de valor favorável ao tema de “Combate ao uso indiscriminado das tecnologias digitais de informação por crianças” (ENEM-2019), em seu posicionamento discursivo e social das implicações negativas ao uso excessivo do celular. Já, quanto ao emprego dos recursos ‘além de’ em detrimento ao ‘ademais’, a aluna faz a escolha por ‘além de’, um recurso mais comum à escrita tradicional, a evitar o uso do recurso ‘ademais’, possivelmente estranho a ela. Assim, indica-se a relevância de solicitar ao aluno o uso de todos os recursos estudados, para que busque sair da área de comodidade construída, a ampliar o repertório de recursos discursivos em seu texto.

Quanto ao emprego do operador argumentativo ‘ou seja’, a aluna novamente encadeia informações que parecem menos relevantes no primeiro momento do período para realçar a informação de maior valor

com o seu emprego, como se observa no texto-resposta ‘A exposição excessiva aos eletrônicos pode afetar na produção de melatonina, substância indutora do sono, que em pouca quantidade pode prejudicar a capacidade cognitiva e o sono, **ou seja**, interfere no desenvolvimento inteligível dos jovens no cotidiano.’. Ao empregar o termo ‘ou seja’, a aluna insere uma estratégia textual de reformulação da informação anterior imbricada com a estratégia de inserção de informação nova no texto, sobretudo, com a intenção de destacar a informação que para ela tem maior relevância ‘a interferência no desenvolvimento inteligível promovido pelo uso das telas’, a induzir o leitor de seu texto a concluir o sentido argumentativo orientado por ela, isto é, pelo recurso argumentativo disponível na língua portuguesa, estabelecer relações argumentativas guiadas pela sua própria orientação discursiva (Koch, 2004), pela sua intencionalidade (Koch, 2009), ainda que por um efeito de mimetismo das orientações do material e do professor já discutidos, a colocar-se como hipótese possível nesse momento de aprendizagem.

Quanto ao emprego do operador argumentativo ‘isto é’, a aluna apresenta a relação argumentativa para explicar os termos ‘desempenho inteligível’ como ‘a capacidade de memorização e aprendizado’, como observado no texto-resposta da aluna ‘Os jovens podem ser afetados se expostos excessivamente a luz de eletrônicos. Isso ocorre devido a[à] diminuição na produção da substância indutora do sono, melatonina, que em pouca quantidade afeta o desempenho inteligível, **isto é**, a capacidade de memorização e aprendizado.’. Embora a expressão ‘isto é’ substitua o ‘ou seja’, novamente, é percebida a intenção de dar maior valor a última informação dos efeitos das telas no ‘desempenho inteligível’ que é ainda mais valorada pela explicação ‘capacidade de memorização e aprendizado’. Dessa forma, a explicação torna-se argumentativa, visto que preserva o caráter subjetivo da língua ressaltado por ‘isto é’ com uma informação que a produtora do texto pretende realçar, construir e orientar. Nas respostas da aluna, evidencia-se a compreensão da função valorativa do elemento linguístico que dá realce às informações destacadas, assim como ao uso prático dos recursos, haja vista as frases mais curtas após o operador ‘isto é’ e as explicações mais longas depois do recurso ‘ou seja’, a indicar apropriação das duas formas estudadas, segundo a orientação proposta pelo docente, ou pelo menos, já as coloca em uso, a partir do projeto de dizer e o efetivo dizer no texto apresentado (Bakhtin, 2003).

Essas ações linguístico-textual-discursivas da aluna também configuram a texto como lugar de interação (Koch, 2009), no ensino da língua portuguesa de forma sistematizada e organizada pelo professor para a aluna ‘saber fazer’, a desenvolver suas habilidades linguístico-textual-discursivas no processo de aprendizagem da escrita na sala de aula (Gasparotto, 2020). A aluna, sem medir esforços, promove a escrita do texto dissertativo-argumentativo na Redação do ENEM, sobretudo, com a organização dos recursos argumentativos que determinam a argumentatividade do texto pela argumentatividade da linguagem (Koch, 2004), algo valorizado no referido contexto, a ajuizar a Competência 4 que avalia os ‘mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação’ (Brasil/INEP, 2020: 23).

2.1.3 A implicação das escolhas discursivas estilísticas e valorativas na escrita do texto

No percurso teórico-metodológico, após o emprego dos recursos linguísticos, realizam-se atividades de reflexão do uso por parte da aluna, para se verificar a ampliação da consciência ou, ao menos, a compreensão do uso dos operadores argumentativos nas respostas empreendidas pela aluna em seu material. Os questionamentos do professor e as respostas da aluna são sintetizados no Quadro 6, em **negrito**, as marcas linguísticas de compreensão do uso dos recursos por parte da aluna.

REFLEXÃO DO USO! Por que ‘ou seja’ ou ‘isto é’ foram usados? O que motivou sua escolha na resposta anterior?

Resposta da aluna: “**Ou seja**” é uma informação mais **extensa e explicativa** em relação a oração anterior. Já o “**isto é**” é mais **enfático, destaca mais, é impactante**.

ATIVIDADE: Após as atividades de emprego de elementos linguísticos na produção do parágrafo, produza uma resposta para a questão: Por que é importante saber empregar os conectivos textuais adequados na produção do parágrafo?”, a empregar ao menos três deles em seu discurso.

Resposta da aluna: Por meio desses elementos linguísticos é possível criar relações lógico-discursivas – explicações, conexões e união de informações – em defesa da argumentação. **Além disso**, é uma das competências cobradas pelo ENEM **conforme** apresentado neste curso.

Quadro 6: A reflexão da aluna sobre o uso dos operadores argumentativos

No Quadro 6, negrita-se a compreensão apresentada pela aluna sobre os recursos: ‘ou seja’, mais usado em relação ‘extensa e explicativa’, já o ‘isto é’ compreende-se como ‘mais enfático, destaca mais, é impactante’, a reproduzir em paráfrase o apresentado pelo material, mas apresentar também sua compreensão em relação ao emprego dos elementos como ‘o “isto é” [...] é impactante’. Assim, é possível evidenciar a valoração do recurso, pois o ‘impacto’ do uso de ‘isto é’ no texto seria atribuído à pausa no contínuo textual para inserir um argumento mais incisivo, representado, às vezes, por um curto segmento textual, porém com valoração mais definida às ideias defendidas. Desse modo, a aluna parece se referir ao ‘impacto’ do recurso na interação com o leitor da informação, a indicar a aprendizagem valorativa do recurso e sua preferência na constituição da estilística do discurso.

Também, destacam-se, por negrito, outros recursos empregados pela aluna, o travessão para inserção de explicação ao término do período: ‘– em defesa da argumentação’, recurso também de ‘impacto’, nos termos da aluna, já que é usado para marcar um segmento textual curto, mais incisivo, estudo desenvolvido ao longo do ano letivo. Ela faz uso do operador argumentativo ‘**Além disso**’ para acréscimo de um argumento mais forte no mesmo sentido discursivo pretendido pela produtora da resposta em: ‘Além disso, é uma das competências cobradas pelo ENEM’; e o ‘**conforme**’, não discutido, aqui, em virtude dos recursos linguísticos já detalhados neste trabalho. Na produção de suas respostas, a aluna usa a expressão ‘lógico-discursiva’ que não se encontra no material, mas que pode ter sido fundamentada por pesquisa nas páginas virtuais da internet, uma vez que tinha o recurso à disposição. Entretanto, destaca-se a escolha dos recursos linguísticos: travessões, ‘Além disso’ e ‘conforme’, numa interpretação da escolha estilística que se confirma na escrita da aluna. Dentre os termos apresentados pelo professor, por meio do material disponibilizado aos alunos, já estabelece escolhas entre os recursos, a escolher este e não o outro, como gérmen de uma escolha valorativa estilística para o uso da língua viva, a fim de se fortalecer a consciência da ação linguística-textual-discursiva do ‘saber fazer’ e ‘para que fazer’, de uma forma, que o docente mostra o que se perde e o que se ganha ao escolher um recurso (Bakhtin, 2019) como ‘Além disso’ ou ‘Ademais’, em que ‘Além disso’ ganha em clareza e eficiência na interlocução, mas perde em adequação ao contexto do ENEM na comparação com ‘Ademais’.

Ao longo do ano letivo, pelo percurso teórico-metodológico apresentado, a análise dos recursos linguísticos, o emprego quanto à orientação discursiva e a implicação da escolha estilística valorativa, outros operadores argumentativos foram estudados, dentre os demais estudos específicos da organização textual do texto foco de análise. Na última parte do material produzido pelo professor, foi requerido o encadeamento das informações com o emprego adequado dos operadores argumentativos; da escolha dentre os recursos argumentativos da língua; sobretudo, com indícios de sua escolha estilística valorativa na produção do projeto do discurso, do texto, a marcar a escrita em desenvolvimento no Ensino Médio.

A ampliar a discussão, apresenta-se, no Quadro 7, a produção escrita da aluna no contexto real do Exame Nacional do Ensino Médio realizada no ano de 2021 – em pleno processo de ensino remoto – em que a aluna participou para sua autoavaliação, pois cursava ainda a 2ª série do Ensino Médio, a finalizar esse nível de ensino apenas no ano seguinte, após a conclusão da 3ª série, em 2022. Na produção do texto dissertativo-argumentativo proposto pelo ENEM, aparece a temática “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, sobre a qual a aluna escreve o texto dissertativo-argumentativo. No Quadro 7, encontra-se uma digitação do texto original devolvido à aluna de forma digitalizada pela banca avaliadora do ENEM, com a pontuação de 880, a faltar apenas 120 pontos para a pontuação máxima 1000. Além disso, na Competência 4, atingiu-se 180 do máximo de 200 pontos, na produção textual. No texto exposto, há destaques em **negrito** dos operadores argumentativos:

*No filme “Onde está a segunda?” é retratada a história de 7 irmãs gêmeas que intercalam-se durante os dias da semana para sair de casa, conviver socialmente e privilegiar de direitos, já que há apenas uma das irmãs registradas no sistema governamental. Fora da ficção, essa realidade se faz presente nos dias atuais em relação ao número alto de cidadãos que não tem documentos pessoais. **Dessa forma**, faz inadiável o debate sobre a garantia de acesso a cidadania por meio dos registros civis, haja vista o sentimento de inutilidade e a perspectiva de não registrar os filhos dos brasileiros.*

Em primeiro lugar é necessário observar o período de Monarquia no Brasil. Nessa época, pessoas pobres não tinham muitos direitos e nem podiam manifestar-se politicamente escolhendo um representante, levando os trabalhadores a se sentirem inúteis. Esse sentimento se perpetua na atualidade, em que classes menos favorecidas financeiramente nutrem um sentimento de inutilidade, isto é,

de não pertencer ao meio o qual está inserido. Nesse sentido, as pessoas deixam de fazer documentações importante como a carteira de trabalho, de identidade e o título de eleitor. Assim, extingue-se a participação social-política dessas pessoas, porquanto acreditam que sua representatividade não tem importância.

Ademais, segundo Emile Durkheim a instituição familiar é norteadora para a socialização do indivíduo, uma vez que [é] responsável por inseri-lo na sociedade. Nessa perspectiva, [torna-se] responsabilidade dos pais realizar o primeiro registro de seus filhos, a certidão de nascimento. Esse fato, entretanto, não se efetiva em linhas práticas observando dados do IBGE, em que mais de 2,9 milhões de pessoas não tem certidão de nascimento no Brasil. Dessa maneira, o senso crítico de algumas famílias impede que a criança tenha o primeiro registro, previsto como direito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É preciso, portanto, superar o sentimento de inutilidade e a crença errônea das famílias sobre registros civis, visando garantir o acesso à cidadania aos brasileiros e findando a invisibilidade. Para isso, o governo Federal por meio do Ministério da Cidadania deve criar políticas públicas, como projetos, para evidenciar a importância da cidadania. Nesse processo, o governo deve convidar estudiosos da filosofia para debater sobre como o reconhecimento de ser um civil influenciou gerações, a fim de diminuir o sentimento de não pertencer a sociedade. Com isso, os brasileiros poderão se ver como parte do meio social e garantir sua visibilidade ao estado.

ENEM-2021 (Brasil/INEP, 2021)

Quadro 7: As relações argumentativas no texto dissertativo-argumentativo no ENEM

Apesar dos desvios em aspectos linguísticos da convenção da escrita padrão da língua portuguesa quanto à concordância verbal, colocação pronominal e acentuação a serem ainda desenvolvidos de forma sistemática e organizada em relação à escrita da aluna, o texto dissertativo-argumentativo produzido evidencia a ampliação da consciência em relação aos recursos linguístico-textual-discursivos e valorativos, a partir do emprego dos operadores discursivo-argumentativos na produção do discursivo do texto, assim como o desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas que configuram a escolha discursiva na escrita do texto, ou seja, para estabelecer as relações argumentativas, a aluna escolhe ‘isto é’, ‘ademais’, ‘entretanto’, ‘porquanto’, em detrimento de outros recursos para inserir explicação, reformulação, acréscimo, contraposição e justificativa na construção do discurso argumentativo (Koch, 1999, 2004, 2009), possivelmente, a considerar a perda e o ganho de suas escolhas (Bakhtin, 2019).

Aqui, diante do recorte realizado para este texto, destaca-se o emprego do recurso ‘isto é’, no segundo parágrafo da Redação do ENEM, em que a aluna esclarece seu posicionamento sobre a temática ‘Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil’. De acordo com a redação, ‘o registro civil’ não é relevante para as classes populares por se sentirem inúteis, ao afirmar que ‘Esse sentimento se perpetua na atualidade, em que classes menos favorecidas financeiramente nutrem um sentimento de inutilidade, isto é, de não pertencer ao meio o qual está inserido.’. Numa escolha do recurso mais incisivo, o emprego do ‘isto é’ mostra-se coerente ao realçar a explicação de uma expressão também ‘impactante’ de ‘sentimento de inutilidade’, um termo carregado de expressão valorativa ao considerar a caracterização das ‘classes menos favorecidas’ da população brasileira, a destacar a informação que este grupo não se sente inserido ao conceito de cidadão, ‘não pertencer ao meio [a]o qual está inserido’. Dessa forma, a compreensão da função do recurso mantém-se na escrita desenvolvida pela aluna, não mais como mimetismo sobre as orientações do professor, a indicar que ocorreram apropriações dos aspectos linguístico-textual-discursivos e valorativos estudados na sala de aula, como escolha individual da aluna, a demonstrar a língua viva em execução.

Ainda, ao se considerar o emprego de ‘ademais’ como articulador textual no início do terceiro parágrafo da redação, no trecho: ‘Ademais, segundo Emile Durkheim a instituição familiar é norteadora para a socialização do indivíduo, [...]’, a escrita da aluna apresenta a ampliação discursiva ao escolher esse recurso, que evitou usar inicialmente, como evidenciado na atividade proposta e discutida na seção 2.1.2, bem como, a função do recurso que pode ser empregado tanto como operador argumentativo entre orações e entre parágrafos, então, articulador textual (Koch, 2009). Dessa forma, é possível que a aluna pretendesse alcançar a adequação discursiva exigida na Redação do ENEM, ao imprimir em sua escolha discursiva o termo ‘ademais’, a constituir uma valoração estilística (Bakhtin, 2019) adequada ao contexto interacional discursivo, como língua viva, discurso de uma jovem aluna que almeja uma vaga na universidade.

Assim, na valorização estilística, implica o aprimoramento discursivo da aluna, uma vez que se escolhem os recursos adequados ‘sofisticados’ no uso da língua portuguesa, perpassados pelos valores sociais partilhados no contexto do ENEM. Portanto, evidencia-se que a orientação sistematizada de ‘saber fazer’ e ‘para que fazer’ o emprego e a escolha

dos operadores discursivo-argumentativos no desenvolvimento de habilidades linguístico-textual-discursivas no texto são apropriadas pela aluna de forma consistente e competente na escola durante o Ensino Médio, a considerar a ampliação e a diversidade dos recursos linguístico constitutivos do seu discurso.

3. O ensino da língua portuguesa e os operadores linguístico-textual-discursivos

O emprego dos operadores discursivo-argumentativos na produção do projeto discursivo do texto dissertativo-argumentativo, Redação do ENEM, é o tema tratado neste trabalho. Seu objetivo foi apresentar um percurso teórico-metodológico para o desenvolvimento de aspectos e habilidades linguístico-textual-discursivos que compreende a estilística valorativa na escrita em prática sistematizada, orientada e mediada de ensino da língua portuguesa. As ações linguísticas linguístico-textual-discursivas consideram o contexto do Exame Nacional do Ensino Médio, sobretudo, a Competência 4 que avalia os ‘mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação’ (Brasil/INEP, 2020: 23) no contexto brasileiro de exame da escrita na Prova de Redação do ENEM. No percurso descrito e explicado, empregam-se os operadores discursivo-argumentativos para a organização das informações, para o estabelecimento de relações argumentativas, tais como, a inserção de explicação, reformulação e acréscimo. Nesse aspecto, enfatizou-se a valoração necessárias às escolhas dos recursos apresentados aos alunos, a enfocar afirmação já apresentada à luz das ideias de Bakhtin (2013), de que os aspectos da língua precisam ser estudados pelo ponto de vista da estilística em que o professor explica diferentes óticas da língua para um mesmo uso, ou seja, recursos com funções semelhantes, a permitir a escolha do melhor recurso para dizer o pretendido pelo aluno.

Nesse sentido, a pesquisa descrita considera, especificamente, que o estudo da língua portuguesa se configura em três etapas:

a) análise dos recursos linguístico-textual-discursivos em trechos textuais elaborados pelo professor para a compreensão da função do elemento na constituição do texto, a evidenciar-se a imbricação de estratégia textual de reformulação e de inserção de forma planejada na escrita e no encadeamento de informações para construir o sentido mais

próximo ao aluno sobre o emprego linguístico-textual-discursivo dos recursos na atividade discursiva argumentativa, tanto pelas suas orientações significadas quanto pelas suas ‘imposições’;

b) orientação discursiva no emprego dos recursos linguísticos, contemplada na organização textual da aluna, a demonstrar a reformulação da informação anterior imbricada com a estratégia de inserção de informação nova no texto, sobretudo, com a intenção de destacar a informação que, para ela, tem maior relevância, a induzir o leitor de seu texto a concluir o sentido argumentativo orientado pela produtora de texto, isto é, pelo recurso argumentativo disponível na língua portuguesa, estabelecendo relações argumentativas guiadas pela sua própria orientação discursiva (Koch, 2004), pela sua intencionalidade (Koch, 2009), ainda que em um possível mimetismo com as ações do professor;

c) implicação das escolhas discursivas estilísticas valorativas na interação discursiva escrita na produção textual, a partir do apresentado pela aluna na Prova de Redação do ENEM, a escolha dentre os recursos, como gérmen de uma escolha valorativa estilística para o uso da língua viva, fortalece a consciência do ação linguístico-textual-discursiva do ‘saber fazer’ e ‘para que fazer’, de uma forma, que a aluna percebe o que se perde e o que se ganha ao escolher um recurso (Bakhtin, [1940] 2019).

Portanto, a partir da escolha e do emprego dos operadores discursivo-argumentativos como recursos linguísticos de gerenciamento das informações para a construção da orientação discursiva do produtor do texto, constitui-se a opinião no texto e os valores sociais na vida, a desenvolver as habilidades linguístico-textual-discursivas no texto dissertativo-argumentativo na dedicação à escrita na escola durante o Ensino Médio, de forma consistente e competente, a considerar a diversidade e os valores dos recursos linguístico constitutivos do discurso. Dessa maneira, por meio do trabalho sistematizado, orientado e mediado do professor, desenvolve-se a escrita do aluno em respeito às suas expectativas de preparar-se para a interlocução no ENEM, conseqüentemente, para as escritas da sua vida.

Referências

- Bakhtin, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail (2019). *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34.
- Bortoni-Ricardo, Stela Maris (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brasil/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *A redação no Enem 2020: Cartilha do participante*. Brasília.
- Gasparotto, Denise Moreira (2020). *Práticas de revisão e reescrita dialógicas de alunos de ensino médio: processos de apropriação pela intervenção docente*. Dissertação de doutoramento, Universidade Estadual de Maringá.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (1999). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (2004). *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (2009). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (2011). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Menegassi, Renilson José (2016). A escrita como trabalho na sala de aula. In: Clarissa Menezes Jordão. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, pp. 193-230.
- Silva, Talita Barroso & Myriam Crestian Cunha (2017). As competências nas redações do Enem: ensino e avaliação em turmas do 3º ano do ensino médio na perspectiva da avaliação formativa. *SEDA – Revista de Letras da Rural*. Seropédica-RJ. v. 2, n. 6, set./dez., pp. 22-42.

DA GRAMÁTICA AO CONTEXTO – UM PERCURSO DIDÁTICO*

ANTÓNIA COUTINHO

(CLUNL, NOVA FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)

ABSTRACT: As generally assumed by linguistic studies on texts and discourses, the context is determinant in the production and understanding of texts. However, this aspect may acquire specific contours when dealing with texts of a literary nature – which are characterized, in principle, by autonomy in relation to the context of production. Thus, it can be said that the linguistic dimension is decisive for the production and understanding of the text: if the context is diluted and forgotten, it is through the linguistic expression that meaning is established and remains. We speak here of meaning following Coseriu (2007) – that is, as something that is only given through the text. Dealing with this problematization, this paper aims to develop it according to the theoretical and epistemological framework of Sociodiscursive Interactionism, from a didactic approach. Thus, two main goals are assumed: to deepen the theoretical reflection on the role of contextual and grammatical factors in the production and understanding of the text (including literary texts); to propose a didactic path that highlights the central role of linguistic structures as a stabilizing factor of meaning – particularly when the context is forgotten or diluted.

KEYWORDS: text; context; grammar; textual meaning; didactic path.

1. Introdução

O documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017: 21) define competências na área de línguas e textos, sublinhando a importância da utilização proficiente de

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

diferentes linguagens, da adequação em função dos contextos e do domínio de capacidades de compreensão e de expressão em diferentes modalidades. A presente contribuição situa-se neste âmbito, dando-lhe continuidade a partir do quadro teórico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) e privilegiando duas orientações principais: retomar e desenvolver a reflexão teórica sobre o papel dos fatores contextuais e gramaticais, na produção e na compreensão do texto; equacionar percursos que ilustrem e perspetivem possibilidades de didatização do texto, articulando essas duas componentes fundamentais (contextual e gramatical).

Tal como é geralmente assumido pelos estudos linguísticos sobre os textos e os discursos, e genericamente partilhado no quadro do ISD (Bronckart, 1997), o contexto é determinante na produção e na compreensão dos textos. No entanto, este aspeto pode adquirir contornos específicos quando estão em causa textos de carácter literário – que se caracterizam, em princípio, pela autonomização relativamente ao contexto de produção. Assim sendo, poder-se-á dizer que a dimensão linguística se constitui como decisiva na produção e na compreensão do texto: se o contexto se dilui e se esquece, é através da expressão linguística que se institui e que permanece o sentido, entendido, na sequência de Coseriu (2007), como sentido que só é dado através do texto. Daqui decorre a questão que importa, no contexto do presente trabalho, e que se prende com as consequências em termos de didatização. Reiterando a necessidade de aprendizagem de conteúdos gramaticais em si mesmos (e não necessariamente dependentes dos textos), parece simultaneamente necessário equacionar o papel de conhecimentos gramaticais explícitos (ou explicitáveis) como condição de compreensão do texto.

A última parte do trabalho retoma as questões colocadas, desenvolvendo-as em termos práticos. Num primeiro momento, será apresentada a noção de *percurso didático*, desenvolvida no âmbito do projeto DiTo – Didática do Texto (grupo Gramática & Texto, CLUNL) e que se situa na continuidade de dispositivos didáticos elaborados (e reelaborados) no quadro do ISD – em particular, a *sequência didática* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) e a *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso, 2013; Pereira, Cardoso & Graça, 2013). O segundo momento corresponde à apresentação de um percurso didático, centrado sobre a relação entre texto (literário) e gramática: ao contrário do movimento mais habitual, que passa por iniciar a análise pela reconstitui-

ção do contexto esquecido ou perdido, procurar-se-á evidenciar o papel central das estruturas linguísticas, como fator estabilizador do sentido que permanece.

2. O que fazer do contexto?

A importância dos fatores contextuais é reconhecida e partilhada, de uma forma geral, no âmbito dos estudos linguísticos sobre os textos e os discursos. Enquadrando-se nessa orientação geral, o ISD situa-se na continuidade da abordagem descendente para o estudo da língua, preconizada por Volochinov ([1929]2010), e estabilizou, em termos de análise, os parâmetros contextuais a serem tidos em conta, desdobrando-os em parâmetros empíricos e sociossubjetivos. Na medida em que o modelo de análise proposto, nos textos fundadores do quadro do ISD, é assumidamente pensado na perspectiva da produção textual, pode-se desde já colocar a oportunidade de ver (rever, repensar) a mesma questão do ponto de vista da interpretação. A tarefa não é simples, porque não são simples (nem fáceis de entender) as relações entre texto e contexto – como mostram, em particular, algumas passagens de Volochinov ([1929]2010), que a seguir serão apresentadas e comentadas. Por outro lado, importa ter em conta que os textos da atividade literária (ao contrário dos textos do quotidiano) se caracterizam pela autonomização relativamente ao contexto de produção². Para fazer face a essa característica, um dos movimentos mais frequentes, em situações de ensino, passa pela recuperação e apresentação de aspetos do contexto, assumindo-se que essa é uma etapa facilitadora a anteceder a interpretação. Sem negar o interesse dessa via, podemos admitir que ela não seja (sempre) necessariamente a mais adequada – hipótese a que se junta o facto de a diversidade de propostas para a abordagem dos textos literários poder ser encarada, em si mesma, como um recurso importante e uma riqueza.

Assim, a hipótese que me proponho desenvolver pode formular-se nos seguintes termos: quando o contexto se esquece e/ou se torna opaco, a componente verbal (textual e linguística) pode ser decisiva – ou mesmo eventualmente suficiente – para a compreensão de textos da atividade literária.

¹ Sobre a relação entre contexto e textos do quotidiano e textos literários, pode ver-se Coutinho, 2020 e Coutinho, 2012.

A um primeiro nível, pode ver-se confirmada pela (re)leitura de Volochinov a hipótese colocada, relacionada com o papel do contexto e a diferença que assume, em textos do quotidiano e em textos literários – ou em textos científicos (a que o autor se refere como “comunicação científica”):

(...) on doit étudier les relations entre l’interaction concrète et la situation extra-verbale immédiate et, au-delà, la situation extra-verbale élargie. Ces relations prennent des formes diverses, et les différents éléments de la situation reçoivent selon les formes une signification différente (ainsi, les liens avec les différents éléments de la situation ne sont pas les mêmes dans le texte littéraire et la communication scientifique).

Volochinov ([1929]2010: 321)¹

Note-se que expressões como “textos literários” e “textos científicos” correspondem a uma fórmula simplificada: de acordo com a perspectiva descendente herdada de Volochinov ([1929]2010), já atrás referida, seria mais exato falar em textos da atividade literária e da atividade científica (ou da atividade quotidiana, ou de outra qualquer atividade). Seja como for, a conclusão que Volochinov tira, na sequência da passagem citada, reabre a dificuldade relativamente a textos literários, uma vez que parece reafirmar, para todas as formas de “troca verbal”, uma espécie de dependência necessária em relação ao contexto: “*L’échange verbal ne pourra jamais être compris et expliqué en dehors de ce lien avec la situation concrète.*” (Volochinov ([1929]2010: 321, itálico no original)². De facto, a forma como Volochinov entende o papel do que, genericamente, estamos aqui a assumir como contexto é radical e – convenhamos – difícil de entender, em termos práticos: “La situation

² “(...) devem estudar-se as relações entre a interação concreta e a situação extra-verbal imediata e, além disso, a situação extra-verbal alargada. Essas relações tomam formas diversas, e os diferentes elementos da situação recebem uma significação diferente segundo as formas (assim, os laços com os diferentes elementos da situação não são os mesmos no texto literário e na comunicação científica). *A troca verbal não poderá nunca ser compreendida e explicada fora dessa ligação com a situação concreta.*” (traduzido de Volochinov, [1929]2010: 321).

³ “A troca verbal não poderá nunca ser compreendida e explicada fora dessa ligação com a situação concreta.” (traduzido de Volochinov, [1929]2010: 321, itálico no original).

sociale immédiate et le milieu social plus large déterminent entièrement, et cela, pour ainsi dire, de l'intérieur, la structure de l'énoncé." (Voloshinov, ([1929]2010): 301)¹. Mas é num texto anterior (Volochinov, [1826]1981) que o autor introduz, relativamente à questão de que nos ocupamos, elementos tão esclarecedores quanto difíceis de transpor para a análise. Apesar de um pouco longa, é impossível evitar (ou reduzir) esta citação:

Avant tout, il est parfaitement clair que le discours ne reflète pas ici la situation extra-verbale comme le miroir reflète un objet. En l'occurrence il faut plutôt dire que le discours *accomplit la situation*, qu'il en dresse en quelque sorte le *bilan évaluatif*. (...) quel qu'il soit, il [l'énoncé quotidien] relie toujours entre eux ceux qui participent à une situation, comme des coparticipants qui connaissent, comprennent et évaluent cette situation de la même façon. (...) En sorte que la situation verbale n'est en aucune façon la cause extérieure de l'énoncé, elle n'agit pas sur lui de l'extérieur comme une force mécanique. Non, *la situation s'intègre à l'énoncé comme un élément indispensable à sa constitution sémantique*.

Volochinov ([1826]1981: 190-191,
itálico no original)²

⁴ “A situação social imediata e o meio social mais largo determinam inteiramente e, por assim dizer, do interior, a estrutura do enunciado.” (traduzido de Volochinov, [1929]2010: 301).

⁵ “Antes de mais, é perfeitamente claro que o discurso não reflete a situação extra-verbal como o espelho reflete um objeto. Em ocorrência, é preciso antes dizer que o discurso *cumpr*e a situação [*accomplit la situation*], que de alguma forma faz o respetivo balanço avaliativo (...) Seja qual for, [o enunciado quotidiano] liga sempre entre si quem participa numa situação, como coparticipantes que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. (...) De forma que a situação verbal não é de forma nenhuma a causa exterior do enunciado, não age sobre ele do exterior como uma força mecânica. Não, *a situação integra-se no enunciado como um elemento indispensável à sua constituição sémântica*.” (traduzido de Volochinov, [1826]1981: 190-191, itálico no original).

A ser assim (e ao contrário do que ficou atrás dito), o contexto não se dilui nem se esquece, no caso dos textos literários: ele fica de alguma forma presente, transformado – “integrado” no sentido do texto. O que só pode significar que seja a expressão linguística a assegurar essa integração; ou, se preferirmos, a viabilizar o acesso interpretativo à complexidade do sentido – a entender, na continuidade de Coseriu (2007), como sentido propriamente textual. A secção seguinte pretende demonstrar a oportunidade desta hipótese de trabalho, no âmbito da didática – sem lhe atribuir, naturalmente, carácter de exclusividade, mas reivindicando o interesse de uma via que poderemos chamar *textocêntrica*. Trata-se, neste caso, de uma expressão usada por Aguiar e Silva (2010: 212), autor com uma visão global e informada, associado a uma geração de humanistas com pensamento não dicotómico, não dominado pela especialização disciplinar entre literatura e linguística, capaz de afirmar sem reservas: “Não se pode ensinar a língua sem o estudo da poesia, não se pode ensinar a poesia sem o estudo da língua” (Aguiar e Silva, 2010: 208). Este ponto de vista assenta numa crítica severa a parte da linguística contemporânea, sustentando-se, por outro lado, em aspetos de uma linguística não dominante, como é o caso da linguística coseriana:

Infelizmente, grande parte da Linguística contemporânea, em especial a Linguística gerativa e a Linguística derivada da filosofia analítica, operou uma cisão terrivelmente empobrecedora entre língua e poesia, reduzindo a língua a uma esfarrapada manta de retalhos cognitivistas e rasamente semântico-pragmáticos e perdendo de todo o entendimento da língua como *energeia* discursiva, como produtividade textual, como modelação do mundo e do homem e como epifania das potências, dos voos e das funduras da fantasia e da imaginação.

Aguiar e Silva (2010: 208)

A perspetiva textocêntrica – que Aguiar e Silva preconiza, como coluna vertebral dos programas de português do ensino secundário – não é fechada sobre si mesma nem alheia a ferramentas especializadas. Será com certeza exigente e precisará de recorrer a capacidades diversificadas, como inequivocamente mostram as palavras do autor:

Partir do texto e regressar sempre ao texto, mas tendo adquirido, antes e ao largo do périplo textual, saberes e instrumentos de análise e compreensão que permitam perfazer com segurança, mas sem destruir o mistério e a emoção da descoberta, a viagem textual. A hermenêutica do texto literário co-envolve a inteligência, a intuição, a sensibilidade, a emoção e desejo, mas não dispensa os saberes especializados, as regras metodológicas, as técnicas de análise pertinente.

Aguiar e Silva (2010: 212)

Sem dúvida que haverá diversidade de “saberes especializados” e de “técnicas de análise” suscetíveis de contribuir para o objetivo pretendido. No âmbito em que este trabalho se situa, não é possível deixar de enfatizar, em particular, o papel dos conhecimentos sobre o funcionamento e os usos da língua (a língua particular, ou as línguas, de que é feito o texto em análise). E, a este propósito, vale a pena relembrar a forma como Coseriu (1987) entende o nível histórico da atividade de linguagem – isto é, as línguas, enquanto “técnicas” historicamente determinadas. Aliás, será igualmente de grande utilidade ter em conta a distinção a que se refere também Coseriu (2007: 88) entre *gramática descritiva*, associada ao plano das línguas históricas, e *análise gramatical*, associada ao plano dos textos.

Em síntese, a proposta que será apresentada na secção seguinte pressupõe: em primeiro lugar, que o texto literário – ou, pelo menos, o texto que, pela sua elevada qualidade estético-literária, sobrevive ao contexto (ou às circunstâncias) da sua produção – integra aspetos desse mesmo contexto, de uma forma que importa (melhor) compreender e explicar; em segundo lugar, que o contexto, ou pelo menos alguns aspetos do contexto, sobrevive(m) nas estruturas linguísticas mobilizadas, que assumem, por isso, um papel central como fator estabilizador do sentido; finalmente, que, para dar conta deste último aspeto, importa desenvolver um trabalho de natureza metalinguística¹ – que, sendo indispensável ao (re)conhecimento do sentido, como tenho vindo a sustentar, e, como tal, ao conhecimento (explícito) do funcionamento dos textos, contribuirá também para consolidar e alargar o conhecimento (explícito) da língua em uso (do seu funcionamento e dos seus usos).

⁶ Ou epilinguística, em função da faixa etária, do ciclo de ensino e mesmo, eventualmente, da tarefa concreta proposta.

3. Percurso didático: “partir do texto e voltar ao texto”

Esta secção começará por apresentar a noção de *percurso didático* – dispositivo que, num segundo momento, será utilizado como proposta para o desenvolvimento prático das perspetivas que acabam de ser assumidas.

3.1. A noção de percurso didático

A noção de *percurso didático*, em desenvolvimento no âmbito do projeto DiTo – Didática do Texto (grupo Gramática & Texto, CLUNL), assume os pressupostos epistemológicos e metodológicos que sustentam a elaboração de *sequências didáticas*, tal como concebidas pela equipa de Genève e amplamente trabalhadas por diversas equipas, mais ou menos diretamente ligadas ao quadro do ISD. Para rever esses mesmos pressupostos e o alcance de que se revestem, em termos de dispositivos didáticos e engenharia didática, poder-se-á consultar, entre outros trabalhos, Dolz (2016). Por outro lado, importa salientar que a dinâmica de implementação de sequências didáticas tende a fazer surgir a necessidade de ajustes e de desenvolvimentos – ou mesmo a elaboração de propostas que, não sendo novas, constituem dispositivos renovados relativamente à conceção inicial de *sequência didática*. Em trabalho anterior (Coutinho, no prelo), faz-se uma rápida recensão dessas propostas – no contexto das quais se situa o caso específico do *percurso didático*, definido inicialmente nos seguintes termos:

Conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto.

Jorge (2019: 61)

Os percursos didáticos podem ter desenvolvimentos relativamente longos, em particular quando articulam vários domínios¹; sendo esse

¹ A expressão *domínios* reporta-se aqui às opções conceptuais e terminológicas fixadas nos documentos de referência atualmente em vigor em Portugal (Apre-

um aspeto positivo, também é preciso dizer que implica um desafio considerável – e um custo específico, por vezes excessivo, no que diz respeito ao tempo necessário para a respetiva aplicação/implementação e, sobretudo, aos ajustes que pode ser necessário fazer, relativamente a programações ou planificações prévias (provavelmente mais rotinadas e/ou mais acomodadas aos materiais prontos a usar, como são os manuais). O caso que a seguir se apresenta fixa-se em dois dos aspetos que desencadearam a elaboração (da noção) de *percursos didáticos*, no contexto do projeto DiTo: a aplicabilidade à leitura/interpretação de textos literários e a articulação entre gramática e texto.

3.2. Introdução ao *percurso didático* “Lisboa ainda”

O percurso didático que a seguir se apresenta centra-se sobre um poema de Manuel Alegre, “Lisboa ainda” – sobre o qual não se dirá, para já, mais nada. Haverá provavelmente quem conheça o poema e a sua história e haverá quem tudo desconheça; haverá quem conheça o perfil (literário, e político) de Manuel Alegre e quem não o conheça. Poder-se-á dizer que o percurso é preferencialmente dirigido a quem puder passar por um primeiríssimo encontro com o poema – escolhido, entre outras razões, pelo facto de não haver conhecimento prévio significativo, disponível para consumo e reprodução (em manuais escolares, mas também do ponto de vista do comentário ou da crítica, no âmbito literário). Pretende-se, assim, facilitar uma (primeira) leitura (ou interpretação) colada ao texto (ao fazer linguístico do texto) e só num segundo momento recorrer a elementos contextuais – de forma a recuperar o que de contextual permanece integrado no texto, potenciando para isso a análise das formas e estruturas linguísticas em ocorrência, mas assegurando também a possibilidade de mais conhecimento, que a contextualização permite.

O percurso foi pensado para o 12.º ano (Ensino Secundário em Portugal) – atendendo a que é nesse ano que está previsto o estudo de dois poemas do autor em causa, no documento de referência atualmente em vigor em Portugal¹. Admite-se, no entanto, que possa ser usado, com

dizagens Essenciais – Português), cobrindo a oralidade, a leitura, a escrita a educação literária e a gramática.

⁸ As Aprendizagens Essenciais (AE) – Português constituem documentos curriculares de referência, no momento de produção deste trabalho: cf. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario> (Ensino Secundário) e

mais ou menos adaptações, a partir do 9.º ano (3.º ciclo do Ensino Básico) – em função de uma programação (temática) específica e/ou, por exemplo, a propósito da comemoração de uma data ou uma efeméride. Nesse sentido – o das possíveis adaptações – o roteiro apresentado utiliza parêntesis angulares para indicar expressões (metalinguísticas) alternativas, a que cada docente poderá recorrer, ou não, consoante o nível etário, o ciclo de ensino ou as características da turma, entre outros fatores. Os parêntesis angulares são também utilizados, de forma mais geral, para indicações destinadas a docentes (como tal, naturalmente, sujeitas a alteração e a adaptação). Para além de uma etapa prévia, mas óbvia (leitura individual e silenciosa) e de uma etapa final, de avaliação, o percurso está estruturado em 3 partes. As duas primeiras, que correspondem às duas etapas atrás introduzidas, articulam os domínios da leitura, da educação literária e da gramática (se quisermos estabelecer a relação com os documentos normativos atualmente em vigor, em Portugal). A terceira parte centra-se sobre a escrita, entendida como via de elaboração e consolidação de conhecimento, mas abrindo também espaço para a apetência de escrita (escrita livre ou, se se preferir, escrita criativa).

No roteiro que se segue, as caixas com linha tracejada correspondem a cenários de resposta (enquanto as caixas a traço cheio correspondem ao material a ser disponibilizado para o trabalho (individual ou em pequenos grupos). A organização dos materiais apresentados em anexo obedeceu a uma lógica de economia de espaço, no âmbito do presente trabalho; a implementação do percurso didático supõe, no entanto, uma apresentação por etapas, de forma a preservar, de forma não condicionada, a sequencialidade do percurso estabelecido. A caixa “Intertextualidades” é apresentada como Anexo 3, associada ao momento em que é referida explicitamente; admite-se que possa ser útil antes, recomendando-se, no entanto, um uso controlado – de forma a evitar, uma vez mais, o condicionamento da leitura.

Antes de passar à apresentação do Roteiro, fica um agradecimento à turma de Didática do Português II (NOVA FCSH), no ano letivo 2019-2020, que em primeira mão ensaiou este percurso – e um agradecimento muito especial a Cláudia Guerreiro Pereira que, nesse mesmo contexto, evidenciou alguns aspetos particularmente relevantes para a análise².

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-b%C3%A1sico> (Ensino Básico).

⁹ Em particular, o significado de “cidade aberta” e o impacto que tem, no sentido global do poema em análise, bem como o levantamento de intertextualidades

3.3. Roteiro do *percurso didático* “Lisboa ainda”

Etapa prévia: Ler o poema em silêncio, individualmente

Parte A: Caminhar no texto

<A pares ou em pequenos grupos, com acompanhamento docente, a que se seguirá apresentação/discussão no grupo turma, com registo, que pode ser feito no quadro, em tabelas projetadas ou de outra forma>

A.1. Nos quatro primeiros versos do poema, foram destacadas em separado expressões que marcam impressões opostas. Que impressões são essas? Que aspetos do funcionamento da língua as marcam?

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
nem raparigas e rapazes de mãos dadas

Impressão: negativa, de falta, ...

Aspetos do funcionamento da língua que marcam essa impressão:

- afirmações <asserções> negativas;
- a conjunção coordenativa copulativa <aditiva>, associada à não repetição <elipse> da forma verbal: “não tem...nem <e não> [tem]...”

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
nem raparigas e rapazes de mãos dadas

Impressão: de alegria, de juventude, de vida, ...

Aspetos do funcionamento da língua que marcam essa impressão:

- significado <valor axiológico positivo > das unidades lexicais destacadas, que a flexão de número reforça (“beijos”, “abraços”, “risos”, “esplanadas”; “raparigas e rapazes”);
- significado do modificador nominal (“de mãos dadas”)

A.2. O 5.º verso introduz alguma diferença ou mantém as impressões opostas? Que aspetos do funcionamento da língua contribuem para o efeito em causa?

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
nem raparigas e rapazes de mãos dadas
tem praças cheias de ninguém

Mantêm-se as impressões opostas.

Aspetos do funcionamento da língua que marcam esse efeito:

- afirmação <asserção> positiva;
- <significado de “praças”, tendencialmente positivo, pela evocação de espaço, largueza, etc.>;
- significado do modificador nominal (“cheias de ninguém”), com um efeito de antítese, que resulta do significado <valor axiológico positivo > do adjetivo em articulação com o significado negativo do pronome indefinido.

que nele se fazem ouvir, de forma mais ou menos direta.

A.3. Assinale no resto do poema momentos que prolonguem as impressões positiva e negativa até aqui assinaladas. <Em suporte eletrônico, poderão usar-se cores diferentes para marcar a diferença; em suporte papel, poderá sugerir-se o recurso a marcações com retângulo e oval, ou com sublinhados e retângulos, por exemplo.> Verifique, nas expressões agora assinaladas, os aspetos do funcionamento da língua que são usados (aspetos semelhantes aos que já foram identificados, nas etapas 1 e 2, e/ou aspetos ainda não referidos).

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
nem raparigas e rapazes de mãos dadas
tem praças cheias de ninguém
ainda tem sol mas não tem
nem gaivota de Amália nem canoa
sem restaurantes sem bares nem cinemas
ainda é fado ainda é poemas
fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa
cidade aberta
ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste
e em cada rua deserta
ainda resiste.

Aspetos do funcionamento da língua que prolongam a oposição entre impressão positiva e negativa:

- afirmações <asserções> positivas e negativas;
- significado (tendencialmente) positivo de algumas unidades lexicais (“restaurantes”, “bares”, “cinemas”, “poemas”, ...); <a carga positiva associada a algumas expressões – nomeadamente “gaivota de Amália”, “canoa”, “fado” ou mesmo “poemas” pode ser discutível e/ou dificilmente captada>;
- efeito negativo decorrente da preposição *sem*, em expressões que funcionam como modificadores do nome mas à distância (o nome modificado por “sem restaurantes”, “sem bares” é “Lisboa”, no início do poema);
- significado de modificadores nominais, através dos significados <valores axiológicos > dos adjetivos (significado positivo em “cidade aberta”; significado negativo em “rua deserta”);

A.4. Verifique agora: qual o tempo gramatical usado ao longo do texto e o valor que lhe está associado; que diferença introduz a ocorrência reiterada do advérbio *ainda*, como modificador dos grupos verbais assinalados.

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
nem raparigas e rapazes de mãos dadas
tem praças cheias de ninguém
ainda tem sol mas não tem
nem gaivota de Amália nem canoa
sem restaurantes sem bares nem cinemas
ainda é fado ainda é poemas
fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa
cidade aberta
ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste

O tempo gramatical usado ao longo do poema é o presente do indicativo, com valor deítico, parafraseável por [aqui e agora, no momento em que falo]. Por exemplo: “Lisboa não tem [aqui e agora, no momento em que falo] beijos nem abraços”

A ocorrência reiterada do advérbio *ainda* marca a diferença entre a primeira parte do poema (os primeiros 5 versos), que descrevem Lisboa aqui e agora, e os 7 versos seguintes, que mostram aspetos de Lisboa no passado e no presente, que não se sabe se se prolongarão no futuro. Assim, por exemplo, “ainda tem sol” significa que Lisboa tinha sol, no passado, e tem sol, no presente (aqui e agora), mas não é certo que continue a ter sol, no futuro. <De assinalar que a primeira ocorrência de *ainda* suscita a inferência de um advérbio oposto, no segmento imediatamente a seguir: “ainda tem sol mas [já] não tem nem gaivota de Amália nem canoa”>

A.5. Foque-se no bloco textual configurado pela ocorrência reiterada do modificador verbal *ainda*. Esse bloco pode desdobrar-se em duas partes: uma que descreve características de Lisboa, no passado e no presente, outra que sintetiza a descrição de Lisboa (até ao presente). Que formas ou expressões autorizam esta interpretação?

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
 nem raparigas e rapazes de mãos dadas
 tem praças cheias de ninguém
 ainda tem sol mas não tem
 nem gaivota de Amália nem canoa
 sem restaurantes sem bares nem cinemas
 ainda é fado ainda é poemas
 fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa
 cidade aberta
 ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste

Na primeira parte, são evocadas características de Lisboa, no passado e no presente, que remetem para referências culturais e artísticas (“gaivota de Amália”, “canao”) e, de uma forma mais geral, para atividades culturais e artísticas (“fado”, “poemas”) a que não são alheias as referências a “restaurantes”, “bares”, “cinemas”. < Pode recorrer-se, se se considerar oportuno e útil, a elementos intertextuais que apoiem a compreensão deste segmento – cf. caixa *Intertextualidades*, à frente).
 Na segunda parte, a síntese da descrição de Lisboa (até ao presente) é marcada pelo caráter antitético: “fechada dentro de si mesma” / “cidade aberta”, “alegre e triste”.

A.6. Em que medida os dois últimos versos do poema prolongam a síntese da descrição identificada no ponto anterior? Para responder à questão, será útil verificar a noção de “cidade aberta” (consultando, por exemplo, uma enciclopédia, em papel ou em linha, ou outro material informativo – por exemplo, <https://ihl-databases.icrc.org/pt/customary-ihl/v1/rule37>).

Lisboa não tem beijos nem abraços
não tem risos nem esplanadas
não tem passos
 nem raparigas e rapazes de mãos dadas
 tem praças cheias de ninguém
 ainda tem sol mas não tem
 nem gaivota de Amália nem canoa
 sem restaurantes sem bares nem cinemas
 ainda é fado ainda é poemas
 fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa
 cidade aberta
 ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste
 e em cada rua deserta
 ainda resiste.

Os dois últimos versos do poema prolongam a síntese da descrição de Lisboa – formulada através de antíteses. Anteriormente, identificou-se a antítese estabelecida pelos modificadores do nome: “[Lisboa] fechada dentro de si mesma / Lisboa cidade aberta”. Mas, em termos militares, uma “cidade aberta” é uma cidade que se entrega e não luta (ou desiste de lutar). Desse ponto de vista, pode-se considerar mais um efeito de antítese, estabelecido entre “cidade aberta” e “ainda resiste”.

A.7. Os dois últimos versos do poema são introduzidos pela conjunção coordenativa copulativa, que estabelece uma relação de conexão. Qual lhe parece ser a parte do texto que é conectada aos dois versos finais?

<p>Hipótese A: O conector liga os dois últimos versos a todo o bloco anterior, que corresponde à descrição de Lisboa</p>	<p>Lisboa <u>não</u> tem beijos nem <u>abraços</u> <u>não</u> tem risos nem esplanadas <u>não</u> tem passos nem raparigas e rapazes de <u>mãos dadas</u> tem <u>praças cheias de ninguém</u> ainda tem sol mas <u>não</u> tem nem gaivota de <u>Amália</u> nem canoa sem restaurantes sem bares nem cinemas ainda é fado ainda é poemas fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa cidade aberta ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste</p> <hr/> <p>e em cada rua deserta ainda resiste.</p>	<p>Lisboa <u>não</u> tem beijos nem <u>abraços</u> <u>não</u> tem risos nem esplanadas <u>não</u> tem passos nem raparigas e rapazes de <u>mãos dadas</u> tem <u>praças cheias de ninguém</u> ainda tem sol mas <u>não</u> tem nem gaivota de <u>Amália</u> nem canoa sem restaurantes sem bares nem cinemas ainda é fado ainda é poemas</p>
<p>Hipótese B: O conector liga os dois últimos versos ao segmento imediatamente anterior – os três versos em que reaparece explicitado o objeto (Lisboa) e que sintetizam ou reforçam as duas características opostas, ou duas linhas de força, através das quais se vê Lisboa.</p>	<p>fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa cidade aberta ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste</p> <hr/> <p>e em cada rua deserta ainda resiste.</p>	

A.8. Em função da resposta dada à questão imediatamente anterior e tendo também em conta o valor das formas e construções em ocorrência, explicita a importância dos dois últimos versos, relativamente ao conjunto do poema.

<p>Lisboa <u>não</u> tem beijos nem <u>abraços</u> <u>não</u> tem risos nem esplanadas <u>não</u> tem passos nem raparigas e rapazes de <u>mãos dadas</u> tem <u>praças cheias de ninguém</u> ainda tem sol mas <u>não</u> tem nem gaivota de <u>Amália</u> nem canoa sem restaurantes sem bares nem cinemas ainda é fado ainda é poemas fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa cidade aberta ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste e em cada rua deserta ainda resiste.</p>	<p>Em qualquer uma das hipóteses anteriormente colocadas (cf. hipótese A e hipótese B), os dois últimos versos determinam <i>a posteriori</i> o sentido (global) do poema, uma vez que verbalizam o tópico da resistência da cidade, face a um perigo que a afeta (e em função do qual corre o risco de deixar de ser o que ainda é). No poema, a consciência de perigo – seja ele qual for – é desencadeada (implicitamente) pela ocorrência do verbo <i>resistir</i>; no verso final: sem ele, a mudança (do que foi e ainda é para o que pode deixar de ser) poderia ser pensada, por exemplo, apenas em função da passagem do tempo, e não em função de um perigo que ameaça, mas ao qual é possível (ainda) resistir. No penúltimo verso, o modificador com valor locativo (“em cada rua deserta”) assume também uma função de reformulação sintética, que recupera e dá um sentido global à descrição que vai sendo feita ao longo do poema: através do significado <valor axiológico negativo> do modificador do nome (“deserta”), que sintetiza (metaforicamente?) a descrição, centrada sobretudo nos primeiros cinco versos, de uma Lisboa vazia, “cheia de ninguém”; e através da ocorrência <presença> do quantificador universal, que provoca uma representação unificadora do espaço considerado (“cada rua deserta” pode ler-se como “todas as ruas desertas”) – e que, em última análise, desencadeia um efeito de sinédoque, em que a parte (“cada rua deserta”) vale pelo todo (Lisboa / a cidade / eventualmente, o país).</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parte B: Caminhar no contexto

B.1. O autor do poema analisado é Manuel Alegre. Este nome diz-lhe alguma coisa? Reconhece-o como um nome marcante da poesia portuguesa – e, em particular, da poesia de resistência? Pro-

cure materiais (em papel ou em linha) que lhe permitam recolher informação (ou avivar a memória) sobre as questões colocadas. Para agilizar a tarefa, apresenta-se uma pequena seleção de materiais informativos, no Anexo 1.

Em função da informação recolhida, coloque hipóteses sobre o perigo a que Lisboa “ainda resiste”.

B.2. O poema “Lisboa ainda”, de Manuel Alegre, foi escrito a 20 de março de 2020: a informação pode ver-se na forma como o poema circulou inicialmente, na internet, reproduzido no Anexo 2; e aparece formalmente no sítio web de Manuel Alegre (cf. <http://www.manuelalegre.com/301000/1/003626,000014/index.htm>).

Consulte agora, no sítio web do XXII Governo da República Portuguesa, o Comunicado do Conselho de Ministros de 19 de março de 2020 – cf. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=334>

Estas informações alteram a interpretação do poema? Contrariam-na? Completam-na? Ou tornam-na mais específica?

Parte C: Caminhar na escrita

C.1. O poema aparece, entretanto, integrado no livro “As sílabas de Amália”, publicado em julho de 2020 pelas Publicações Dom Quixote (cf. Anexo 2).

Em novembro do mesmo ano, o autor publica o livro “Quando”. No sítio web da RTP, encontra-se notícia dessa publicação pela agência Lusa, datada de 29 de outubro de 2020 – cf. https://www.rtp.pt/noticias/cultura/o-novo-livro-de-manuel-alegre-e-o-poema-quando-que-se-divide-em-dez-cantos_n1271120. O texto está claramente dividido em duas partes: na primeira, faz-se a apreciação do livro em causa, a segunda corresponde a uma breve biografia do autor. Apoiando-se neste modelo (sobretudo, na parte de apreciação), elabore uma apreciação crítica do poema “Lisboa ainda” (entre 250 e 300 palavras, aproximadamente).

Se for útil, poderá consultar a caixa Intertextualidades (Anexo 3), que apresenta as referências ou as hiperligações para algumas obras convocadas de forma mais ou menos direta no poema “Lisboa ainda”.

C.2. Escreva livremente – um poema, duas ou três quadras, um (micro)conto, um texto de prosa poética, ou outra qualquer forma

em que se sinta confortável. Escreva livremente sobre o tema da *resistência* – uma história, sua ou que ouviu contar, uma história inventada, uma impressão, uma ideia, um misto de sentimentos, medo, desejo, o que for. Escreva livremente sobre *resistir* – ontem ou hoje, na primeira pessoa ou não, em poesia ou em prosa. Não resista a deixar-se ir na escrita, pela escrita.

Avaliação

Na Parte C do percurso, a tarefa C.1. pode já ser encarada na perspectiva da avaliação (a tarefa C.2. não pressupõe avaliação; uma vez que pretende desbloquear e estimular a apetência pela escrita, sugere-se apenas um acompanhamento personalizado, para estudantes que manifestem esse interesse ou essa disponibilidade). Mas há muitas outras possibilidades. Por exemplo, pedir uma análise de um outro poema (do mesmo autor ou não), seguindo o mesmo procedimento: do texto (das formas e estruturas de língua de que é feito o texto) para o contexto (ou para hipóteses de contexto).

4. Conclusão: resistir

O percurso didático proposto assenta na convicção de que o contexto se integra no texto – o que permite a maleabilidade de leituras próprias do que é literário (ao contrário do quotidiano, preso ao seu próprio imediatismo). Assim, é possível pensar que o poema “Lisboa ainda”, escrito em contexto de pandemia COVID-19, possa ser lido (fruído) daqui a 100 ou 150 anos, sem que seja necessário conhecer – em primeira mão – a história da pandemia nos anos 20 do século XXI. Essa será apenas uma história, entre muitas outras histórias de resistência – todas contadas com as palavras de que se fazem os textos, mas nem todas ditas com a beleza dos textos que sobrevivem e permanecem.

Para quem trabalha em didática da língua: não será tempo de resistir a dicotomias entre educação literária e gramática, ou entre gramática e texto?

Referências

- Aguiar e Silva, Vitor Manuel (2010). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português. In *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra, Almedina, pp. 207-216.
- Bronckart, Jean-Paul (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Coseriu, Eugenio (2007). *Linguística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido* (O. Loureda, ed.). Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Coseriu, Eugenio (1987). *O homem e sua linguagem* (2.^a edição). Rio de Janeiro: Presença.
- Coutinho, Antónia (2023, no prelo). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In Luciana Graça, Eliane Lousada, Luzia Bueno & Matilde Gonçalves (Orgs.). *Livro de Homenagem a Joaquim Dolz*. São Paulo: Editora Pontes.
- Coutinho, Antónia (2020). The Place of Semantics and Pragmatics in a Linguistic Approach to Texts. *Catalan Journal of Linguistics SI* (2020), pp. 115-128. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/catjl.311>.
- Coutinho, Antónia (2012). Dos géneros de texto à gramática. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 28(1), pp. 27–50. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000100002>.
- Dolz, Joaquim (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32(1), 2016. URL: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>.
- Dolz, Joaquim, Noverraz, Michèle & Schneuwly, Bernard (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & C. Cordeiro trad.). In Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 81-108.
- Jorge, Noémia (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP*. Lisboa: APP, pp. 59-70.
- Martins, Guilherme d'Oliveira et alii (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. URL: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Pereira, Luísa Álvares & Cardoso, Inês (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (orgs.). *Re-*

- flexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros*. Universidade de Aveiro, pp. 33-66.
- Pereira, Luísa Álvares, Cardoso, Inês & Graça, Luciana (2013). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In D. Riestra, S. Tapia, S. (eds.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE.
- Volochinov, Valentin Nikolaevich ([1926]1981). Le discours dans la vie et dans la poésie. In: Todorov, T. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil, pp. 181-215.
- Volochinov, Valentin Nikolaevich ([1929]2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* (Tradução do russo de P. Sériot; I. Ageeva-Tylkowski). Limoges: Lambert-Lucas.

Anexo 1

Diário de Notícias (em linha)

<https://www.dn.pt/artes/academia-das-ciencias-assinala-50-anos-de-praca-da-cancao-4977267.html>

Lusa | 13 Janeiro 2016, 09:57

Academia das Ciências assinala 50 anos de “Praça da Canção”

“Praça da Canção”, de Manuel Alegre, foi editado em 1965. Apesar de proibido pela polícia, o livro começou a circular clandestinamente. (...)

José Carlos Vasconcelos enfatiza que é difícil, a quem não viveu o tempo anterior a Abril de 1974, “ter uma ideia ou imagem cabal do que nele representavam certos factos e acontecimentos hoje banais, o que representava, e representou, o enorme impacto, a diversos níveis, do aparecimento de ‘Praça da Canção’”.

Apesar de proibido e confiscado pela Polícia, o livro “começou a circular clandestinamente, copiografado, datilografado, [e] passado à mão”.

O jornalista, diretor do Jornal de Letras, Artes & Ideias, recorda que não havia sessão cultural, encontro ou debate, “em que os poemas de Manuel Alegre não fossem cantados ou ditos”.

Para Vasconcelos, “Praça da Canção” é “um dos livros de poesia mais lidos, mais difundidos e mais marcantes no seu tempo, da poesia portuguesa de sempre”. (...)

Diário de Notícias (em linha)

<https://www.dn.pt/artes/manuel-alegre-o-canto-e-as-armas-reeditado-50-anos-depois-5721922.html>

João Céu e Silva | 13 Março 2017, 16:58

Manuel Alegre: O Canto e as Armas reeditado 50 anos depois

O livro que marcou uma geração regressa amanhã às livrarias numa nova edição. O Canto e as Armas, de Manuel Alegre, contem um prefácio de Mário Cláudio que o DN pré-publica.

Chega amanhã às livrarias uma das obras mais marcantes do poeta Manuel Alegre, O Canto e as Armas, 50 anos após a sua edição. Um volume cujos poemas foram musicados e cantados, entre outros, por Adriano Correia de Oliveira, tendo dado esse título ao próprio disco gravado em 1969. Segundo a editora recorda, O Canto e as Armas foi “o livro de uma geração mas que se prolongou no tempo enquanto voz de esperança numa pátria livre e de denúncia da opressão política da ditadura salazarista, da guerra colonial, da emigração e do exílio, a que muitos portugueses, como o próprio poeta, foram condenados”.

Um conjunto de poemas premonitório, sobre o qual Urbano Tavares Rodrigues disse em tempos representar a “dignidade de Portugal que se levanta em palavras, sem um só inchaço de retórica balofa, antes com uma inventiva verbal constante, como achados em que o próprio fulgor conotativo ateia a emoção”. (...)

Público (em linha)

José Jorge Letria | 18 de Março de 2015, 6:51

<https://www.publico.pt/2015/03/18/culturaipsilon/opiniao/entristeceu-a-praca-da-cancao-1689418>

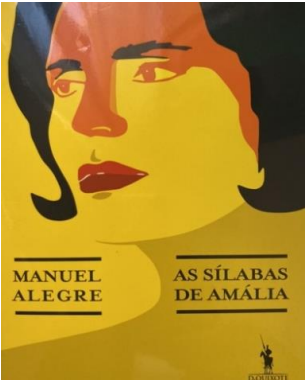
Entristeceu a Praça da Canção

Este ano, na mesma altura em que se assinalava a passagem do quinquentenário do assassinato pela PIDE do general Humberto Delgado e da sua secretária brasileira, Arajaryr Campos, chegava aos escaparates

das livrarias a edição comemorativa das cinco décadas da publicação de *Praça da Canção*, de Manuel Alegre, um livro que veio marcar a história cultural e política da resistência à ditadura em Portugal e influenciar o que viria a ser o processo de criação de uma canção política capaz de incorporar no seu temário grandes assuntos como a condenação da Guerra Colonial, a repressão, a emigração, o exílio e a tortura. (...)

Por ter pertencido activamente a essa geração de cantores que contribuíram para formar e consolidar o desejo de mudança, o que lamento é que a tristeza que se sente em Portugal e não é fácil de identificar e contrariar esvazie o nosso quotidiano da energia fundamental para que as datas e os factos marcantes sejam recordados com a vitalidade de quem não deixa morrer o que de vital neles existiu e existe. Reler hoje os poemas de *A Praça da Canção*, com a sua força inovadora e o seu estilo libertador, é encontrar um Portugal que mesmo silenciado e humilhado não se rendeu, não deixou cair os braços e não fez do exílio e da alegria combativa aspectos fugazes de um inadiável desejo de mudança. Recordo-me bem da forma como *Os vampiros*, de Zeca Afonso, mas também *Trova do vento que passa*, cantada por Adriano e por outros, eram um estandarte erguido em nome da vontade colectiva de mudar conquistando a liberdade e construindo a democracia. O que sinto é que anda a faltar fôlego nas nossas ruas e gentes para que estas canções e memórias produzam o fruto desejado: o da construção de uma alternativa que tenha asas suficientemente fortes para voar e para nos garantir a transformação desejada. Estas canções foram escritas numa época em que ainda ninguém anunciava, semana a semana, que queria ser governante e que já tinha a receita mágica para o futuro de Portugal. Mas havia vontade, força e sobretudo muita alegria, requisito que hoje, de tão esquivo que anda, nos faz sentir que andamos entre os velórios da nossa amarga memória magoada. A ditadura não nos calou e admitir que este contexto cabisbaixo nos pode calar de vez é já meia derrota em relação ao futuro que está à porta, a escassos meses de se concretizar, seja ele qual for. Alegre sabia que a sua e a nossa geração “estava condenada ao risco”. Hoje sabemos que o risco subsiste e que pode ser ainda mais perigoso e sufocante, mas parece que resvalámos para uma velha e bafienta trincheira onde o esquecimento é que faz a lei. E sem alegria e sem alento é sempre ao pior de nós que acabamos por regressar.

Anexo 2

<p>LISBOA AINDA</p> <p>Lisboa não tem beijos nem abraços não tem risos nem esplanadas não tem passos nem raparigas e rapazes de mãos dadas tem praças cheias de ninguém ainda tem sol mas não tem nem gaivota de Amália nem canoa sem restaurantes sem bares nem cinemas ainda é fado ainda é poemas fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa cidade aberta ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste e em cada rua deserta ainda resiste.</p> <p>20 de Março 2020 Manuel Alegre</p>		<p>LISBOA AINDA</p> <p>Lisboa não tem beijos nem abraços não tem risos nem esplanadas não tem passos nem raparigas e rapazes de mãos dadas tem praças cheias de ninguém ainda tem sol mas não tem nem gaivota de Amália nem canoa sem restaurantes sem bares nem cinemas ainda é fado ainda é poemas fechada dentro de si mesma ainda é Lisboa cidade aberta ainda é Lisboa de Pessoa alegre e triste e em cada rua deserta ainda resiste.</p>
<p>Poema “Lisboa ainda” retirado da internet, em março de 2020</p>	<p>Capa de “As sílabas de Amália” - Dom Quixote, julho de 2020</p>	<p>Poema “Lisboa ainda”, pág 53 de “As sílabas de Amália”.</p>

Anexo 3

Intertextualidades

Gaiivota, poema de Alexandre O’Neill / Alain Oulman, cantado por Amália Rodrigues

(cf. https://www.youtube.com/watch?v=aiZ__8HSZsE)

Canoa, poema de Frederico de Brito, cantado por Carlos do Carmo

(cf. <https://www.youtube.com/watch?v=cJstJUttTs>)

Lisbon Revisited (Álvaro de Campos, 1926), “cidade triste e alegre”

(cf. http://www.pessoadigital.pt/de/pub/Campos_Lisbon_Revisited_1926)

Cidade aberta – título do filme de Roberto Rossellini, obra emblemática do neorealismo italiano, de 1945 (cf. [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$roma-cidade-aberta](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$roma-cidade-aberta))

Outras possibilidades

Lisboa (Adília Lopes, in ‘*Poemas Novos*’), “Lisboa desabitada”

(cf. <https://www.citador.pt/poemas/lisboa-adilia-lopes>)

O poema pouco original do medo, de Alexandre O’Neill

(cf. <https://alexandreoneill.bnportugal.gov.pt/o-poema-pouco-original-do-medo/>)

Variações sobre o poema pouco original do medo de Alexandre O'Neill, de
Manuel Alegre

(<http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v047.txt>)

A cidade é um chão de palavras pisadas, de Ary dos Santos

(cf. <http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v147.txt>)

Namorados da cidade, de Ary dos Santos

(cf. <https://www.citador.pt/poemas/namorados-da-cidade-jose-carlos-ary-dos-santos>)

Alfama, de Ary dos Santos (cantado por Amália)

(cf. <https://ocastendo.blogs.sapo.pt/261038.html>)

E de novo, Lisboa, de Alexandre O'Neill

(cf. <https://alexandreoneill.bnportugal.gov.pt/e-de-novo-lisboa/>)

DIDÁCTICA DE LA IRONÍA: LAS GREGUERÍAS. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN TEÓRICA

MARÍA ASUNCIÓN HERRERO GÓMEZ
(Institut Can Roca de Terrassa, Barcelona, España)

PATRÍCIA DOMÍNGUEZ
(Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)

ABSTRACT: This paper aims to develop a theoretical and didactic analysis on a corpus of greguerías created by fourth-grade Spanish literature students (15-17 years old) attending a high school at Terrassa (Barcelona), to compete in a literary contest (Sant Jordi 2021). This literary genre devised by the writer Gómez de la Serna in the early 20th century is distinguished by its short texts blending humor and metaphor. By means of its enunciative analysis, we aim to render the mechanisms students mobilized when solving the task. To this end, we shall base on two theoretical proposals developed round the concept of irony; namely that made by the French linguist Eggs (2009), combining rhetoric, argumentation and pragmatics; and that by the GRIALE Group (2004), a pragmatic one. Ultimately, the purpose is to enumerate the principles upon which future didactic activities should be grounded.

KEYWORDS: irony; greguería; rhetoric; didactic; literary pragmatics

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una reflexión teórico-práctica sobre la percepción de la ironía por parte de los estudiantes a partir de una muestra de escritura creativa elaborada siguiendo el modelo de greguerías presentado en ejercicios de comprensión lectora. Dichas greguerías de Ramón Gómez de la Serna, autor español de principios del siglo XX, son seleccionadas por los alumnos en línea. Las diversas actividades propuestas se realizan en grupos de no más de cuatro personas. La muestra en estudio se compone de 16 ejercicios de expresión

escrita de un alumnado (15-17 años) de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelantes ESO), durante el curso 2020/21 de un centro escolar de Terrassa (Barcelona), en el marco de la asignatura de lengua y literatura castellana. La actividad final consiste en la producción de sus propias greguerías, en su mayoría de forma individual.

Después de una breve investigación grupal a partir de la cual el alumnado organizado en grupos descubre al autor Ramón Gómez de la Serna y sus greguerías, género inventado por él mismo, cada miembro del grupo debe escoger una o dos producciones del autor en la red. Previamente, cada grupo elabora una infografía sobre el autor, su obra y redacta una definición de greguería. Las producciones finales sirven para participar en el concurso literario anual de *Sant Jordi*, fiesta literaria que se celebra el 23 de abril en Cataluña.

El objetivo final es conocer la competencia del alumnado en interpretar correctamente la ironía a través de la comprensión lectora del género que acaba de descubrir, así como discernir si es capaz de aplicar los recursos propios de la ironía en la expresión escrita. De esta manera, el docente e investigador puede detectar qué mecanismos movilizan los discentes para la resolución de la actividad, y observar si son capaces de dilucidar el funcionamiento de la ironía en cuanto manifestación del discurso, cuya comprensión y aprehensión requiere de un proceso inferencial.

2. Relevancia del tema

Uno de los motivos principales para explorar el uso literario de la comprensión lectora es ver de qué forma puede incidir, positiva o negativamente, la lectura y el análisis de obras clásicas de la literatura castellana en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, y en la motivación o disgusto particular que ello les provoca. Se consideró que el estudio y posterior creación de las greguerías podía resultar en cierta manera estimulante para el alumnado, y a su vez relativamente fácil de imitar. Uno de los principales motivos que nos llevó a escoger este género fue el hecho de que son creaciones breves, originales y con predominio del humor y la ironía.

Tras conocer la figura de Ramón Gómez de la Serna y sus creaciones más originales, las greguerías, el alumnado se dispuso a utilizar sus re-

cursos creativos para escribir sus propias greguerías, tarea que cumplió de acuerdo con los objetivos propuestos.

Finalmente, después de presentar sus creaciones en un *Padlet*¹ (tablero digital), cada alumno votó la que más le gustó y a partir de esas votaciones se realizó la selección de las tres mejores greguerías, bajo la supervisión de las profesoras de la materia, y así se escogieron las creaciones más votadas y de mayor calidad.

La actividad de síntesis consistió en una breve reflexión individual del alumnado, escrita en sus respectivas carpetas digitales o portafolios. En general, se puede observar que el trabajo ha resultado provechoso y entretenido para la mayoría de estudiantes. Valoran muy positivamente su propio proceso, así como sus producciones.

3. Estado de la cuestión

El concepto de ironía ha sido abordado por muchas corrientes lingüísticas diferentes a lo largo del tiempo. Desde los retóricos hasta los pragmáticos, la cuestión de su caracterización ha sido objeto de estudios y propuestas teóricas que pretenden dar cuenta de su naturaleza. A pesar de ello, no existe un paradigma que explique todas y cada una de sus manifestaciones. El problema estriba en que se trata de un fenómeno eminentemente discursivo.

Por ejemplo, Charaudeau (2013: 35-36), subraya que la divergencia entre lo que se dice y lo que realmente se piensa, propia de la expresión irónica se esconde en una relación de oposición. Por lo que, para poner de manifiesto su sentido figurado, el alocutor debe recurrir a una interpretación, condicionada por la situación comunicativa, de las pistas presentes en el acto de habla mediante un proceso deductivo, ya que el objeto de la ironía suele estar ausente (Charaudeau, 2013: 45).

«L'ironie met l'interlocuteur dans un piège, parce qu'elle appelle celui-ci, même quand il en est la cible, à reconnaître le jeu de masquage et d'inversion entre le dit et le pensé, ce qui à la fois valorise le locuteur et incite l'interlocuteur à jouer sur le même terrain (tout jeu sur le langage est un partage d'intelligence). [...] parmi les différents procédés hu-

¹ Aplicación digital que permite crear murales interactivos.

moristiques, l'ironie et le sarcasme (ou la raillerie) sont ceux qui se prêtent le mieux à la stratégie de disqualification de l'adversaire dont le but est de le délégitimer et de lui ôter tout crédit.»

Charaudeau (2013: 36-37)

Para resolver estos casos, Haverkate (1985) propone el estudio de la ironía, específicamente la verbal, a partir de la teoría de los actos del lenguaje. En el caso de la ironía verbal, entendida como estrategia, el lingüista subraya que los subactos en los que opera y que deben ser analizados para su comprensión son el proposicional y el ilocutivo. Haverkate destaca que la estrategia principal en el plano predicativo es la selección del léxico teniendo en cuenta la carga connotativa de los lexemas, aunque no profundiza en su estudio. Mientras que en el plano ilocutivo cabe tener en cuenta la distinción entre las variantes implícitas o explícitas activadas para la realización indirecta o directa del acto de habla.

En consecuencia, según Haverkate (1985), la codificación verbal de la ironía se manifiesta en tres niveles, uno léxico y dos gramaticales (prosódico y sintáctico). Sin embargo, el autor se centra únicamente en los gramaticales, al considerar imposible el establecimiento de reglas semánticas que permitan indicar qué unidades léxicas pueden vehicular significados irónicos. Sobre la cuestión léxica, no obstante, varios autores han desarrollado propuestas teóricas desde una perspectiva pragmática. De hecho, destacamos la clasificación de elementos codificadores de la ironía elaborada por Ruiz Gurillo (2004, 2010) y el grupo GRIALLE.

Por su parte, Eggs (2008), autor encuadrado en la Teoría Polifónica, entiende la ironía como una forma de conceptualización lingüística de la emoción. Dicho proceso tiene lugar con la participación de elementos de diversa índole en diferentes grados como indicios lingüísticos (interjecciones, «denominaciones emocionales» ...) u otros datos observables, que pueden ser de naturaleza semiótica y, por tanto, inferidos a través de un proceso abductivo². En resumen, el lingüista describe

² Eggs (2008: 291-320) enumera cinco registros de base y un registro ético: « [...] topique des scénarios, sémiotique des indices descriptifs et des indices interprétés, conceptualisation par dénomination, sémiotique des indices intonatifs, sémiotique des indices linguistiques et syntaxiques, [...] le registre éthique qui règle la communication entre les interlocuteurs qui sont par définition

la ironía³ como una manifestación del discurso figurativo que puede afectar al significado de tres maneras, en cuanto «*mot tropique, phrase ironique, texte allégorique*» (Eggs, 2009). Es por ello que, con el fin de aclarar el funcionamiento de la ironía, establece una distinción entre reglas de interpretación y reglas de inferencia en las que los conceptos de “argumentación inversa” y «uso ecoico» son fundamentales. Debido a las características de este estudio, nos centraremos tan solo en la descripción del concepto de «uso ecoico» adoptado por Eggs (2008, 2009) a partir de la Teoría de la Relevancia (Sperber & Wilson, 1986).

Wilson (2006: 3) comparte con Eggs la caracterización del acto irónico como expresión de una actitud disociativa, resultado de un proceso de reflexión, respecto a la forma en que se describe o representa la realidad – por ejemplo, en relación con una norma cultural – y cómo es en realidad. Para la lingüista, así como para Eggs (2009), los actos irónicos representan **un uso interpretativo del lenguaje**⁴ (Wilson 2006:9), en contraposición a su uso descriptivo. Dicho uso interpretativo revela la importancia del **implícito social del acto de habla** (Bakhtine, 1925/1994:4-5) en la formación de la expresión irónica (Eggs, 2009). En consecuencia, para su descripción Wilson propone recurrir al término «uso ecoico» (Sperber & Wilson, 1986) que, posteriormente, Eggs (2008) señalará como uno de los factores determinantes en la conceptualización lingüística de la ironía.

Del mismo parecer son Ruiz Gurillo (2004) y el grupo de investigación sobre la ironía en castellano, GRIALE, quienes recurren a tal concepto para definir la ironía verbal desde una perspectiva pragmática. GRIALE parte del «uso ecoico» (Sperber & Wilson, 1986) o «mención ecoica» (Reyes, 1994: 50 *apud* Ruiz Gurillo 2004) para abordar la caracterización del implícito del acto de habla, pero apunta que el problema se presenta cuando el investigador quiere averiguar de qué

des acteurs sociaux et politiques.» De hecho, para aclarar el funcionamiento de la ironía Eggs (2008) establece una distinción entre reglas de interpretación y reglas de inferencia que no abordamos en este trabajo.

³ Véase Eggs (2009) para una reflexión sobre la asignación de un estatus lingüístico (tropo, figura de pensamiento, proposición, enunciado o tipo de texto) a la ironía desde la retórica clásica hasta la actualidad en los estudios francófonos y anglófonos.

⁴ Wilson (2006:11-12) añade que al aprehender la ironía en su uso «ecoico» ésta puede relacionarse con otros usos atributivos tácitos, como el discurso indirecto libre, que debería abordarse de la misma manera.

se hace eco la expresión irónica. En pos de resolver la cuestión, el grupo se propuso discernir a qué tipo de contenido implícito o «mención ecoica» puede hacer referencia una expresión irónica. El resultado fue el desarrollo de una propuesta teórica a partir del concepto de «información pragmática» (Dik, 1989 *apud* Ruiz Gruillo 2004) y de sus tres componentes: general, situacional y contextual. Concretamente, la propuesta redundaba en la caracterización y clasificación de los contextos de remisión que condicionan la interpretación del acto irónico, a saber: a) contexto lingüístico: el cotexto, la información verbal identificable en el discurso previo, b) contexto situacional: la situación externa, el escenario que rodea a los hablantes, c) contexto sociocultural: vivencias y conocimiento del mundo, las características naturales, sociales, culturales, etc. que conforman nuestra experiencia vital (Ruiz Gurillo, 2004: 235).

En conclusión, el estudio de la ironía sigue su curso sumando aportaciones de las diferentes corrientes lingüísticas que van surgiendo. Actualmente, los estudios de la ironía profundizan en cuestiones que han sido poco estudiadas como la gestualidad o la kinesia, la prosodia o la relación entre ironía y emoción (Eggs, 2008).

4. Objeto de la investigación. Preguntas de investigación

Esta investigación tiene por objeto desarrollar una reflexión teórica y didáctica sobre una muestra de 16 greguerías a partir de un corpus inicial de producciones propias creadas por un grupo de 54 estudiantes de literatura castellana. Para ello, se aborda el análisis de las greguerías⁵ como manifestaciones textuales de ironía verbal. En primer lugar, se pretende **dar cuenta de los mecanismos que el alumnado ha activado para la resolución de la actividad** recurriendo a las herramientas de análisis facilitadas por la lingüística, en especial de las corrientes poli-

⁵ «En el “Prólogo” a su Total de greguerías, Ramón define este “género” ya sí lo llama él como “el atrevimiento de definir lo indefinible, a capturar lo pasajero, a acertar lo que puede no estar en nadie o puede estar en todos”. Ramón, entonces, aspira a una inteligibilidad superior. Sus greguerías no son meros juegos de palabras, o maneras de juntar asociaciones espontáneas e inéditas; son más bien un medio para lograr una intuición sobre el universo y de proclamar esa intuición. Y cómo al hacerlo intenta captar lo inexpresable, retener lo inatrapable, dar con lo que nadie ha visto antes, su labor es a la vez intuitiva y poética.» (Senabre 1967).

fónica y pragmática. En definitiva, se busca descubrir **cómo entienden el funcionamiento literario de la ironía los estudiantes**. En segundo lugar, en base a los resultados obtenidos, se busca **enumerar los principios sobre los que deberían pivotar futuras actividades didácticas**.

5. Definición del corpus de datos objeto de estudio / Recogida de los datos

El corpus utilizado para la recogida de datos será principalmente la producción de greguerías de tres de los cinco grupos que conforman el nivel de 4º de ESO, es decir, unos 54 estudiantes. Aunque el alumnado también creó infografías sobre el autor, en que se incluían aspectos biográficos, la definición de greguería y la selección de algunas greguerías de Ramón Gómez de la Serna, no se han tenido en cuenta dichas producciones, y la investigación se ha centrado en los comentarios escritos por los alumnos en sus respectivos portafolios, donde evalúan la actividad y explican cuál ha sido su proceso creativo hasta llegar a la redacción de sus propias greguerías, así como las greguerías escritas por los estudiantes.

El centro educativo no utiliza libros de texto, se trabaja exclusivamente con material creado por los docentes, y compartido a través de la plataforma de aprendizaje *Moodle*, así como del *Classroom*, herramienta de enseñanza-aprendizaje de *Google*. Por este motivo, se colgó todo el material necesario para la elaboración de las actividades de la muestra objeto de este estudio en un documento de *Google*⁶ donde se explicaban todas las tareas a realizar. A medida que las iban acabando, las colgaban en el *Classroom* para que el profesorado las corrigiera. Las producciones originales de los alumnos se publicaron en la pizarra de colaboración interactiva denominada *Padlet*. La docente también dio permiso al alumnado para votar aquellas greguerías que más les gustaran de cada uno de los tres grupos. Asimismo, tenían permiso de edición para escribir algún comentario. Una vez realizadas las votaciones, las docentes realizaron una selección de las greguerías más votadas, pero en este caso en los cinco grupos de 4º de la ESO, y eligieron a los tres ganadores del concurso literario. Se seleccionó a alumnos de grupos diferentes.

⁶ Ver Anexos.

A su vez, para el análisis de datos se han recogido los comentarios de autoevaluación escritos en sus respectivas carpetas de aprendizaje de solo nueve alumnos, con su correspondiente greguería, puesto que las reflexiones están en su mayoría bien argumentadas. También se ha realizado una selección de las greguerías que representan mejor alguna de las categorías de la tabla de análisis de datos, con el fin de descubrir cuáles son los mecanismos más habituales utilizados por el alumnado en la creación de sus greguerías, siempre teniendo en cuenta la ironía.

6. Marco teórico y metodología

El marco teórico propuesto para este estudio no es excluyente, sino integrador. En él agrupamos conceptos que consideramos complementarios con el objetivo de intentar crear un conjunto de herramientas de análisis que redunden en una mayor comprensión del fenómeno de la ironía verbal. Por este motivo, para aclarar el funcionamiento de la ironía adoptamos las propuestas de análisis de Haverkate (1985) sobre el nivel gramatical, y del grupo GRIALE (2004, 2006) sobre el contexto pragmático y los indicadores de la ironía⁷.

En esta investigación, la ironía es entendida como un **acto de habla *sui generis*** en que el **locutor** tiene la **intención comunicativa** de criticar un punto de vista, opinión, creencia o comportamiento determinado sea de forma directa y visible o de manera indirecta e inferible (Eggs, 2009). De hecho, su uso denota una transgresión ético-estética por parte del locutor que afecta a la interpretación a nivel de enunciación (Eggs, 2008). Puesto que, como indica Haverkate (1985: 345): « [...] cualquiera que sea el tipo de ironía que se produzca, el efecto que surte es el de romper el patrón de expectación de quien se ve enfrentado con la locución o el acontecimiento correspondiente.» Por ello, Ruiz y el grupo GRIALE (2010) abordan la caracterización de la ironía basándose en el concepto de inversión que abarca tal transgresión, sin limitarse a la definición tradicional ofrecida por la retórica basada en el concepto de contrario.

En resumen, el proceso de codificación de la ironía se realiza con la participación de elementos de diverso orden en diferentes grados

⁷ En Ruiz Gurillo (2010: 02) se especifica: «Entendemos por marcas aquellos elementos que ayudan a la interpretación irónica. Por su parte, los indicadores son estructuras de por sí irónicas.»

como indicios lingüísticos (interjecciones, «denominaciones emocionales» ...) u otros datos observables, que pueden ser de naturaleza semiótica y, por tanto, inferidos a través de un proceso abductivo (Eggs, 2008)⁸. Ruiz Gurillo y el grupo GRIALE elaboran su propia. Como ejemplos de indicadores Ruiz Gurillo (2004: 232) menciona, en un primer momento, los siguientes: los gestos o la mímica, la puntuación (comillas, signos de exclamación o de interrogación y puntos suspensivos), las «palabras de alerta⁹», las palabras marcadas ideológicamente, las repeticiones (parciales o totales), algunas figuras retóricas (litotes, hipérbole y oxímoron), la fraseología y su manipulación; posteriormente, en Alvarado Ortega (2006: 06), se amplía el grupo con: la colocación anómala de adverbios, las yuxtaposiciones y los evidenciales¹⁰.

Según los principios teóricos descritos y asumiendo la definición de greguería propuesta por Ramón Gómez de la Serna (1962: 35): «humorismo + metáfora = greguería», la greguería puede entenderse como manifestación lingüística de la ironía. Asimismo, adoptamos algunas de las reflexiones sobre su naturaleza elaboradas por uno de sus máximos estudiosos, Senabre (1967). Este crítico literario destaca como característica esencial, aparte del humor, la capacidad del autor de proponer nuevas asociaciones «incongruentes» y/o «inesperadas» con el fin de provocar sorpresa o humor a partir de varias técnicas de experimentación verbal: la falsa etimología (y neologismos), la paranomasia, la parodia de locuciones (trasposición, alteración), la dilogía o ambigüedad, la yuxtaposición y la inversión. Queremos subrayar que, aunque existen greguerías visuales, en este trabajo tan solo se contempla la greguería verbal.

⁸ Eggs (2008: 291-320) enumera cinco registros de base y un registro ético: «topique des scénarios, sémiotique des indices descriptifs et des indices interprétés, conceptualisation par dénomination, sémiotique des indices intonatifs, sémiotique des indices linguistiques et syntaxiques, [...] le registre éthique qui règle la communication entre les interlocuteurs qui sont par définition des acteurs sociaux et politiques.» De hecho, para aclarar el funcionamiento de la ironía Eggs (2008) establece una distinción entre reglas de interpretación y reglas de inferencia que no abordamos en este trabajo.

⁹ Según Ruiz Gurillo (2004: 238) se trata de palabras usadas fuera de su registro con la intención de «exagerar la fuerza de un enunciado o volverlo sospechoso (Schoentjes 2003: 143).» como algunos adjetivos en grado superlativo.

¹⁰ En palabras de Alvarado Ortega (2006: 08): «Los marcadores evidenciales son aquellos que sustentan la certeza del enunciado, que lo dicho por el hablante se presenta como evidente y claro. La aparición de un evidencial con la intención irónica destruye e invierte dicha certeza ...»

Para facilitar el estudio, optamos por una investigación empírica, por lo que se somete la muestra a un análisis cualitativo de datos que nos permita identificar los elementos que participan en la formación de tales expresiones irónicas. En primer lugar, queremos identificar el tipo de información necesaria para su interpretación, es decir, el contexto de remisión. En segundo lugar, nos centramos en el tipo de recurso verbal utilizado para conseguir el efecto irónico según la clasificación de indicios propuesta por GRIALE (2004/2006) a los que añadimos las estrategias de naturaleza gramatical de Haverkate (1985). Por último, se lleva a cabo una categorización a partir de los resultados obtenidos y de las impresiones y autoevaluación del alumnado recogidas en sus portafolios curriculares, con el fin de realizar una reflexión didáctica propositiva en que se destacan los elementos que se pueden trabajar en futuras actividades.

7. Análisis de datos

Leyenda					
CL	Contexto Lingüístico	PA	Palabras de alerta	RP	Repeticiones
CS	Contexto Situacional	PI	Pal. marcadas ideológicamente	YP	Yuxtaposiciones
CSC	Contexto Sociocultural	FR	Fraseología	INV	Inversiones
		EV	«Evidenciales»		

Greguerías	Contexto de remisión	Indicios léxicos (PA, PI, FR, EV)	Metáforas y comparaciones	Alteraciones sintácticas	Otros indicios (puntuación...)
«El alcohol es la vuelta a la infancia.»	CS alcohol/ infancia		X		
«Las palomas mensajeras eran el WhatsApp en la Edad Media.»	CSC WhatsApp		X		
«Las lágrimas escondidas son <u>el más sincero</u> grito de ayuda que puedes realizar.»	CS	FR / PA sincero grito de ayuda	X	X	

«Los ojos son las puertas del alma»	CS		X		
«Las pecas son las constelaciones del universo facial».	CS	PA universo facial	X		
«La soledad es como un barco sin rumbo en un mar de lágrimas.»	CSC		X		
«El pelo es la cortina de la cabeza.»	CS		X		
«La piel es el vestido de nuestra alma.»	CSC		X		
«Era tan estúpido que salió de la cocina porque en un bote ponía sal.»	CL	PA			
«Quieres que el tiempo decida y el tiempo te quita lo que más quieres.»	CS			RP	
«La luna y el sol llevan toda la vida jugando a un pilla pilla infinito.»	CS	FR	X		
«Si no fuéramos reales, no podríamos llorar.»		PA			
«Somos una generación triste con fotos felices.»	CSC	FR			
«Los bandidos del viejo oeste son los profetas del Covid 19.»	CS /CSC		X		
«¿Trabajar para vivir o vivir para trabajar? Esa sí es la cuestión.»	CSC	FR / EV		RP	Preg. Ret.
«Detrás de un alumno, existe una vida.»	CS			X	YP

Fig. 1: Cuadro de análisis de una muestra de 16 greguerías creadas por los alumnos

El análisis del corpus a partir de la clasificación de indicios y contextos de remisión recogidos en el cuadro reflejan cuáles son los mecanismos utilizados en la creación de las greguerías por parte del alumnado. El resultado evidencia una preponderancia del recurso a la estructura: A es B. Las nuevas asociaciones propuestas por los estudiantes, muchas veces inesperadas, responden al objetivo didáctico pretendido. Por lo tanto, la ironía resulta de asociaciones imprevistas con el fin de provocar sorpresa como: alcohol/infancia, palomas mensajeras/*WhatsApp*, pelo/cortina... La ironía a través del humor también está presente al construir ciertas asociaciones semánticas: peces linterna/lámpara; beso/huella y sello/carta; bandidos viejo oeste/covid 19...

Una característica propia de la ironía que también se encuentra en las greguerías es la crítica tanto a la sociedad, a sus valores y creencias, como a cuestiones metafísicas. En este sentido, llama la atención el hecho de que predominen las reflexiones profundas sobre la vida: «Quieres que el tiempo decida y el tiempo te quita lo que más quieres.»; las emociones: «Si no fuéramos reales, no podríamos llorar.»; y la sociedad: «somos una generación triste con fotos felices.»

En lo que concierne a la estructura, por un lado, cabe destacar que la figura retórica más utilizada es la metáfora, «El pelo es la cortina de la cabeza.», frente a una o dos comparaciones, «La soledad es como un barco sin rumbo en un mar de lágrimas.» Por otro lado, sobresale la escasez de recursos sintácticos, como el paralelismo: «Un beso es una huella, como un sello es una carta.», la pregunta retórica: «¿Trabajar para vivir o vivir para trabajar?» o la yuxtaposición: «Detrás de un alumno, existe una vida.»

Por lo que respecta al contexto de remisión, el alumnado privilegia el contexto de remisión social, como puede ser las referencias a la Covid 19: «profetas del Covid 19», «el alcohol es la vuelta a la infancia». En segundo lugar, opta por el contexto de remisión sociocultural: «Somos una generación triste con fotos felices.»; «Las palomas mensajeras eran el *WhatsApp* en la Edad Media.» que solo se pueden entender si se conoce el contexto histórico actual, especialmente visto desde la perspectiva de las nuevas generaciones.

8. Conclusiones

Según las reflexiones de los discentes, plasmadas en el portfolio, el proceso de creación no ha seguido un método específico más allá de la repetición de esquemas vistos en las muestras. De hecho, destacan que, primeramente, han optado por decidir la temática de las mismas: «(...) Como vi que la mayoría eran sobre animales yo lo hice igual.»; «(...) quería que estuviera relacionada con los ojos, ya que para mí expresan muchos sentimientos (...)»; «(...) También me di cuenta de que era más fácil buscar una idea principal y después desarrollarla que intentar pensar una greguería directamente (...)»; «(...) En ese momento, hacía poco tiempo que había terminado de leerme *La vida invisible de Addie LaRue* (2020, por V. E. Schwab), un libro que me ha marcado mucho. (...) por lo que decidí inspirar mi trabajo en ella.» Por lo tanto, la calidad y variedad de las muestras se revelan como el elemento determinante del proceso de creación que realizan los alumnos.

En cuanto a las técnicas de experimentación verbal: la falsa etimología (y neologismos), la paranomasia, la parodia de locuciones (trasposición, alteración), la dilogía o ambigüedad, y la inversión, se evidencia su total ausencia en los ejemplos del corpus elaborado por el alumnado. En consecuencia, se puede afirmar que el alumnado necesitaría mejorar los recursos más directamente relacionados con aspectos lingüísticos, puesto que estos permiten desenvolver una mayor conciencia lingüística a través del desarrollo de estrategias de creación lingüística y literaria. Todo ello redundaría en un enriquecimiento tanto de la lengua como de la capacidad de conceptualización de los estudiantes.

En conclusión, el marco teórico seleccionado, la pragmalingüística, es el adecuado para abordar el estudio de las greguerías en cuanto manifestación del fenómeno de la ironía. Tanto la clasificación de indicios de la ironía como la distinción entre contextos de remisión propuestas por el Grupo GRIALE dan cuenta de los recursos movilizados por los alumnos. El docente puede, gracias a estas herramientas de análisis y reflexión, detectar aquellos aspectos susceptibles de mejora. En este caso, el estudio ha puesto de relieve la necesidad de seleccionar una muestra más variada de ejemplos que abarque manifestaciones lingüísticas de la ironía con estructuras diferentes. Asimismo, se intuye la dificultad de los estudiantes en la creación literaria. Dicha dificultad podría re-

solverse mediante el estudio y comentario en el aula de aquellas más complejas, incentivando así la reflexión sobre fenómenos lingüísticos más complejos. Por último, se constata que la expresión escrita mejora a partir de la imitación y del desafío de crear una obra original propia. De ahí que se revele necesario ofrecer a los alumnos la oportunidad de practicar la escritura creativa con mayor frecuencia.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Ortega, M^a B. (2005). La ironía verbal y su enfoque pragmático. In: *Fundamentos teóricos, VII Jornadas de Estudios de Lingüística*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- (2006). Las marcas de la ironía. *Interlingüística*, 16, pp. 1-11.
- Bakhtine, M. (1925/1994). Discourse in Life and Discourse in Art. In: Elbow, P. (ed.), *Landmark essays on voice and writing*. Routledge.
- Charaudeau, P. (2013). L'arme cinglante de l'ironie et de la raillerie dans le débat présidentiel de 2012. *Langage et société*, 146, pp. 35-47.
- Eggs, E. (2008). Le pathos dans le discours – exclamation, reproche, ironie. In: Rinn, M. (editor), *Emotions et discours. L'usage des passions dans le discours* (pp. 291-320). Rennes: Ed. PUR.
- (2009). Rhétorique et argumentation: de l'ironie. *Argumentation et Analyse du Discours*, 2, pp. 1-17.
- Gómez de la Serna, R. (2018). *Greguerías* (21^a. Edición). Madrid: Cátedra.
- Haverkate, H. (1985). La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico. *Revista Española de Lingüística*, 15(2), pp. 343-392.
- Ruiz Gurillo, L. (2004). El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos. *E.L.U.A.*, 18.
- (2010). Las “marcas discursivas” de la ironía. In: Cifuentes J. L. et al. (eds.), *Los caminos de la lengua: estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó* (pp. 871-886). Alacant: Universitat d'Alacant.
- Senabre, R. (1967). Sobre la técnica de la greguería. *Papeles de Son Armadans*, 134, pp.121-145.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Ed. Blackwell.
- Wilson, D. (2006). The pragmatics of verbal irony: Echo or pretence?. *Lingua*, 116, pp.1722-1743.

Webgrafía

<https://www.escriitores.org/biografias/222-ramon-gomez-de-la-serna>

(última consulta 1/05/23)

<https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200106/472676929654/gomez-serna-greguerias-escritor.html>

(última consulta 1/05/23)

<https://elretohistorico.com/las-greguerias-ramon-gomez-de-la-serna/>

(última consulta 1/05/23)

<https://www.zendalibros.com/10-greguerias-de-ramon-gomez-de-la-serna/>

(última consulta 1/05/23)

<https://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/las-greguerias-de-ramon-gomez-de-la-serna-los-tuits-mas-ingeniosos-de-hace-un-siglo/>

(última consulta 1/05/23)

<https://sites.middlebury.edu/blogescuelaespanola/2012/07/06/las-greguerias-de-ramon-gomez-de-la-serna/>

(última consulta 1/05/23)

(última consulta 1/05/23)

<https://www.youtube.com/watch?v=RX-FAXxJtSg&feature=youtu.be>

(última consulta 1/05/23)

Anexos

Grupos	Comentarios Carpeta aprendizaje	Greguería
1	<p>Primeramente, buscamos información sobre Ramón Gómez de la Serna, para saber quién era, qué hizo, qué escribió, cuáles eran las características de sus obras, ... También buscamos información sobre qué es una greguería, y cuál es su definición. Para acabar, buscamos greguerías de Ramón Gómez de la Serna, y escogimos las tres greguerías que más nos llamaron la atención. Finalmente, con toda esa información que recopilamos, realizamos una infografía, y creamos nuestra propia greguería.</p> <p>Esta actividad no es de las que más me ha gustado, pero ha sido bastante entretenida, y he aprendido diferentes conceptos que no sabía antes de empezar el trabajo.</p>	«El alcohol es la vuelta a la infancia.»
2	<p>Mi greguería se me ocurrió mientras estaba haciendo la selección de las greguerías para la antología. Como vi que la mayoría eran sobre animales yo lo hice igual.</p>	«Las palomas mensajeras eran el WhatsApp en la Edad Media.»
3	<p>En mi caso, el proceso que seguí para escribir mi greguería empezó por mirar muchos ejemplos de otras personas. Seguidamente en la sesión que nos dejaron en clase intenté pensar alguna y escuchar las que mis compañeros iban diciendo, a mí no se me ocurrió ninguna.</p> <p>Después en semana santa, una tarde la dediqué a escribir la greguería. Decidí escuchar música de mientras para inspirarme, y me sirvió. También me di cuenta de que era más fácil buscar una idea principal y después desarrollarla que intentar pensar una greguería directamente. Y eso hice, me planteé el tema de las lágrimas y lo bien que nos sentimos después de ellas o lo que significaban en sí. Se me ocurrió alguna como «Las lágrimas son como el botón de resetear de las personas» o «Llorar es como despedirse de los problemas», pero no me acababan de convencer, así que seguí pensando hasta que cogí la idea de las lágrimas a escondidas y el grito de ayuda y la fui desarrollando hasta que me gustó el resultado final.</p>	«Las lágrimas a escondidas son el más sincero grito de ayuda que puedes realizar.»
4	<p>El proceso para crear mi greguería fue bastante simple, estaba en casa y de repente pensé en como* podría ser mi greguería, quería que estuviera relacionada con los ojos, ya que para mí expresan muchos sentimientos y se me ocurrió una frase, la cual es: Los ojos son las puertas del alma, la verdad es que era simple, pero me gusto, pensé un rato en si cambiarla a algo como: Los ojos son los portales del alma, o los ojos son las puertas del corazón, pero no me convencía, así que finalmente escogí la original.</p>	«Los ojos son las puertas del alma»

5	Después de realizar el trabajo anterior, me dispuse a hacer mi propia greguería. En ese momento, hacía poco tiempo que había terminado de leerme <i>La vida invisible de Addie LaRue</i> (2020, por V. E. Schwab), un libro que me ha marcado mucho. En él, se mencionan mucho las 7 pecas de la cara de Addie, y como forman una constelación. Incluso, aparecen dibujadas en la portada de una de las ediciones del libro. Dicha idea me parecía una analogía muy bonita e interesante, por lo que decidí inspirar mi trabajo en ella. Una vez hube decidido la frase, en vez de escribirla en un documento y entregarla sin más, decidí hacer un pequeño póster o tarjeta digital en <i>Canva</i> para decorarla un poco, por amor al arte.	«Las pecas son las constelaciones del universo facial».
6	Ha sido un trabajo divertido y didáctico que me ha hecho aprender más sobre el autor y las greguerías, que no las conocía*.	«Un ocho es un cero con cinturón.»
7	He encontrado que esta actividad ha sido muy interesante y la comunicación entre nosotras ha sido muy buena. Me ha gustado mucho el resultado, a pesar de que se puede mejorar. Con este tipo de actividad hemos podido conocer mejor al autor y aprender el temario de una manera más práctica y elaborada.	«La soledad es como un barco sin rumbo en un mar de lágrimas.»
8	En general trabajar en esta actividad me ha gustado mucho, tanto como saber sobre el autor Ramón Gómez de la Serna, y luego crear greguerías propias, tener que votar entre nuestros compañeros a otras clases para elegir la mejor greguería. Fue una actividad muy interactiva.	«El pelo es la cortina de la cabeza.»
9	Esta es la actividad que más me ha gustado de las realizadas para San Jordi. Es un ejercicio diferente que capta la atención de cualquiera y mientras haces el trabajo, disfrutas. Personalmente estoy bastante satisfecho con mi trabajo hecho, creo que es correcto y tuve faena en pensarlo. La infografía creo que está bien echa*, la nota fue de un 8. La mayoría de veces cuando tenemos que hacer grupos para trabajos, voy con ellos; aparte de porque son mis amigos, trabajo bastante bien con ellos aunque a veces tengo que tirar del carro	«La piel es el vestido de nuestra alma.»

Fig. 2: Entradas de los portafolios de las greguerías seleccionadas

Las greguerías

Vais a realizar un trabajo en grupo para conocer al escritor Ramón Gómez de la Serna y sus creaciones más innovadoras: *las greguerías*.

Muestra de greguerías presente en la actividad didáctica:

“El libro es el salvavidas de la soledad.”

“El agua se suelta el pelo en las cascadas”

“La ardilla es la cola que se independizó.”

“Reuma es tener dolor de cabeza en las rodillas.”

Los objetivos del trabajo son los siguientes:

1. Conocer a Ramón Gómez de la Serna.
(<https://www.escriitores.org/biografias/222-ramon-gomez-de-la-serna>)
2. Descubrir qué es una *greguería*: su definición y ejemplos.
3. Crear una antología (*corpus*) de aquellas greguerías que os hayan gustado más.
4. Realizaréis infografías grupales sobre el autor, su obra y vuestra selección de textos.
5. Finalmente tendréis que escribir vuestras propias greguerías, individualmente, y escogeremos las mejores para el concurso de Sant Jordi. Habrá 1er, 2º y 3er premio que serán seleccionados de entre todos los grupos de 4º de la ESO.

Empezaremos con la lectura del siguiente artículo, sobre la figura de Ramón, como primer acercamiento a la figura de este escritor tan singular:

<https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200106/472676929654/gomez-serna-greguerias-escriptor.html>

A continuación, os adjuntamos algunos enlaces que también podrían ser de vuestro interés:

<ul style="list-style-type: none"> • https://elretohistorico.com/las-greguerias-ramon-gomez-de-la-serna/ • https://www.zendalibros.com/10-greguerias-de-ramon-gomez-de-la-serna/ • https://sites.middlebury.edu/blogescuelaespanola/2012/07/06/las-greguerias-de-ramon-gomez-de-la-serna/ (última consulta 1/05/23) 	<ul style="list-style-type: none"> • https://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/las-greguerias-de-ramon-gomez-de-la-serna-los-tuits-mas-ingeniosos-de-hace-un-siglo/ • https://www.juegosdepalabras.com/greguerias.htm • Y para finalizar un vídeo donde podréis conocer la faceta de orador de Ramón, con su monólogo. (https://youtu.be/RX-FAXxJtSg)
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tenéis que realizar una infografía y el documento a modo de borrador que habéis usado para recoger la información. Recordad que el trabajo debe incluir los siguientes puntos:

1. Biografía del autor (solo los datos más significativos).
2. Obra (géneros cultivados, obras más destacadas, características principales de su obra...).
3. Después de haber buscado diferentes definiciones de greguerías, selección de la que os haya parecido más clara y acertada. Hay que citar la fuente de la que la habéis extraído.
4. Antología de greguerías seleccionadas (al menos, tres por cada miembro del grupo).

PARA UMA DIDÁTICA DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

LOU-ANN KLEPPA
(Universidade Federal de Rondônia, Brasil)

ABSTRACT: This is a theoretical review about punctuation marks and how relevant studies developed in Linguistics about punctuation can support language teachers to understand and teach punctuation holding a distance to traditional grammars. Our route begins where punctuation marks were born – the written text – then we examine how children acquire the punctuation system and explore some text genres for language classes (ads, comics and text messages). After that, we summon two authors (Nunberg, 1990 and Dahlet, 2002) who theorized about the punctuation system and highlight in which ways they converge. We consider it important to also bring studies on the divergencies between speech and punctuation, in order to free both teachers and students from the assumptions that punctuation signs are due to mark “pauses” and “melodies”. At last, we suggest some activities that stimulate students to think about punctuation.

KEYWORDS: punctuation marks; writing; teaching; system.

1. Introdução

Este é um estudo exploratório sobre diversas fontes de conhecimento acerca dos sinais de pontuação. A metodologia adotada neste capítulo consiste numa revisão da literatura sobre diferentes aspectos que envolvem os sinais de pontuação: passaremos da história da escrita e dos sinais de pontuação para uma definição das características dos sinais de pontuação. Em geral, as gramáticas listam os sinais de pontuação sem definir quais são os critérios para um sinal tipográfico ser considerado um sinal de pontuação. Recorreremos a critérios gráficos postulados por Bredel (2020) para definir nosso inventário de sinais de pontuação.

Em seguida, relatamos dois estudos desenvolvidos na Linguística que tomam a criança em processo de alfabetização como objeto de in-

teresse e que mostram que o aprendizado dos sinais de pontuação se dá de forma gradual e em paralelo com a assimilação do formato do texto. Pelo fato do processo de alfabetização envolver diferentes gêneros textuais e experimentações com os sinais de pontuação, dedicamos uma seção a descrições de usos de sinais de pontuação em diferentes gêneros, já que se observa que os usos variam de um gênero para outro. Refletiremos sobre como os sinais de pontuação contribuem para a textualidade em mensagens trocadas por aplicativo de mensagens (WhatsApp), em peças publicitárias impressas e histórias em quadrinhos.

Para sistematizar o funcionamento dos sinais de pontuação, tomamos como referência teórica dois autores de grande impacto na literatura sobre sinais de pontuação (Geoffrey Nunberg e Véronique Dahlet). Para estes autores, o sistema de pontuação prevê tanto funções sintáticas (separar, segmentar, sequenciar) como funções que apontam para o sujeito (marcar, enunciar, comunicar) e suas intenções comunicativas. Recuperamos o conceito de Bernardes (2002) de *pontuabilidade* para discutir a relação entre escrita e fala. Traremos para a discussão dois estudos desenvolvidos na Psicolinguística em que a relação entre a escrita, fala e leitura em voz alta é trabalhada. Todo este percurso baseado em publicações no campo da Linguística acerca dos sinais de pontuação tem como finalidade a proposta de estratégias didáticas para ensinar a pontuar.

O objetivo deste texto é aproximar o professor de língua do sistema de sinais de pontuação de uma maneira diferente em relação à da gramática tradicional: em primeiro lugar, oferecendo outras fontes de conhecimento além dos textos prescritivos (manuais e gramáticas) e em segundo lugar, sugerindo atividades que envolvam os alunos pela experimentação e investigação.

2. O lugar dos sinais de pontuação

Se observarmos a história da escrita, notaremos que tanto os suportes para a escrita (pedra, barro, madeira, papiro, couro, papel, computador, celular) como os instrumentos de escrever (formão, estilete, pena, pincel, caneta, teclas) evoluíram. O formato do livro atual, com páginas (e não um rolo), é descendente do codex, ao qual se chegou por volta do séc. II. É o formato da página que organiza o texto horizontalmente e em parágrafos: “O códice traz uma revolução na sua apresentação com a

invenção da página, que muda o eixo da escrita para o sentido horizontal [...]” (Dahlet, 2007: 289). Conforme Dahlet (2007), ordenar o texto de maneira tabular e descontínua permitiu a emergência da paragrafação e pontuação, ou seja, da organização visual do texto através dos sinais de pontuação. E para a autora, o primeiro sinal de pontuação a surgir é a alínea, o espaço em branco (reco) que diferencia um parágrafo do outro.

Os demais sinais de pontuação surgiram na escrita ocidental depois de o sistema alfabético ganhar estabilidade. Quando as palavras já tinham autonomia gráfica e não se usava mais a *scriptura continua*, ou seja, quando um espaço em branco foi inserido antes e depois de cada palavra, é que sinais de pontuação foram gradativamente introduzidos no texto (Araújo, 2008).

O espaço em branco é um recurso da escrita que garante autonomia às palavras (uma palavra é rodeada de espaços em branco) e também aos sinais de pontuação: observe que há um espaço em branco ao lado de todos os sinais de pontuação (exceto do travessão, que é precedido e seguido de espaço em branco). Os sinais de pontuação (exceto o travessão) inclinam-se nas palavras (Bredel, 2020 os chama de *clíticos*) sem depender delas, como seria o caso de maiúsculas, negrito, itálico, sublinhado etc. Já o travessão ocupa o espaço de uma palavra (Bredel, 2020 o chama de *filler*).

Se tomamos o espaço em branco como elemento importante da escrita que define o que são palavras e sinais de pontuação, identificamos também que os sinais internos às palavras (como o hífen, o apóstrofo ou a barra) não devem ser considerados neste estudo. Consideramos aqui, como em Kleppa (2019), somente os seguintes sinais de pontuação:

- [] alínea
- [.] ponto
- [:] dois pontos
- [,] vírgula
- [;] ponto e vírgula
- [...] reticências
- [!] exclamação
- [?] interrogação
- [()] parênteses
- [“ ”] aspas
- [–] travessão

A individualização de cada palavra escrita revolucionou o modo como lemos o texto escrito: além de adotar processos *bottom-up*, decodificando letra a letra na linha, passamos a adotar também processos *top-down*, percebendo a palavra como um todo, numa mirada. Quando a escrita deixou de ser contínua, a palavra ganhou materialidade e nossa cognição visual permitiu a leitura silenciosa (Moore, 2016). Enquanto se escrevia tudo emendado, era necessário ler o texto em voz alta – o que significa também que o texto era escrito para ser lido em voz alta. Segundo Moore (2016), com a introdução dos espaços em branco, os leitores podiam ler em silêncio, sem a necessidade de um técnico especializado na vocalização do texto e podiam ler rápido.

A própria função da escrita evoluiu a partir dessa inovação gráfica e da técnica de impressão. Ilustramos esse movimento a partir de Coulmas (2014), que se atém mais à origem da escrita: “A origem da escrita coincidiu com a urbanização, ou seja, com a emergência de formas complexas de organização social em cidades e com uma atividade econômica que produz em excedente para além da subsistência [...]” (Coulmas, 2014: 41) Mais adiante: “[...] firmar a autoridade e a lei, assegurar respeito ao culto e reconhecer simbolicamente grupos relevantes e a ordem social eram funções importantes dos signos escritos na paisagem linguística da Antiguidade” (Coulmas, 2014: 48).

Depois da inserção do espaço em branco entre uma palavra e outra e da inserção dos sinais de pontuação, observamos outro salto importante na evolução da escrita e de sua função: a passagem do manuscrito para o impresso. O livro é, antes mesmo da industrialização, o primeiro produto padronizado produzido em quantidade que extrapola as funções de anotar dívidas e registrar leis:

A passagem do manuscrito para a imprensa constituiu uma revolução tecnológica sem precedentes na história da humanidade. A descoberta da composição e da impressão com caracteres móveis provocou a standardização do texto escrito e a massificação da leitura visual. E com elas veio a imposição do uso de signos de pontuação de domínio público. O advento da imprensa trouxe consigo caracteres e marcas inequívocas da pontuação, fazendo aparecer, de forma explícita, uma série de funções até então

ao arbítrio dos escribas e pedagogos. Agora não era mais possível ignorar a segmentação, pois que havia uma marca de espaço programada no aparato para imprimir o texto. Assim também os signos de pontuação empregados passaram a ser cunhados em metal, não deixando dúvidas quanto à sua necessidade.

Rocha (1997: s.p.)

É reportada ao filho de Aldo Manuzio, o primeiro editor italiano de renome que viveu no século XV, a padronização do uso do ponto, da vírgula, de dois pontos, de ponto e vírgula e do ponto de interrogação (Krahn, 2014: 53). Contudo, nem todos os sinais de pontuação que temos hoje foram introduzidos na escrita pela mesma pessoa – ou ao mesmo tempo ou até com a mesma função que a atual. Anos de experimentações gráficas foram necessários, num processo de inclusão, concorrência e exclusão.

Conforme Rocha (1997), foi com o estabelecimento da imprensa, nos séculos XV e XVI, que a pontuação se generalizou na escrita. Nesse estágio, além das maiúsculas, havia também as letras minúsculas (repare que algumas minúsculas são, de fato, miniaturas da maiúscula); algumas famílias de tipos haviam se consolidado; a prática da leitura silenciosa já estava instalada; a crítica textual era comum e o livro estava sendo impresso com a impressora de tipos móveis – o que também significa que já havia fábricas de papel, editores, impressores, compositores etc. em atividade. Com a industrialização, exigências de regulação e padronização recaíram sobre a escrita, que passou a ser entendida como um bem público, pré-requisito para o sucesso individual e coletivo (Coulmas, 2014: 134). Pretendemos mostrar que a escrita é um artefato que tem sua própria história. Mudanças na escrita exigem um alto grau de reflexão sobre (a fala e) a escrita.

Uma vez que entendemos qual é o lugar dos sinais de pontuação (na escrita), precisamos ressaltar que entendemos que os sinais de pontuação atuam sobre a sentença (uma unidade da escrita, não da fala) e o texto: em primeiro lugar, porque, apesar de serem apresentados nas gramáticas e manuais como sinais que atuam no âmbito da sentença, não entendemos que a escrita de um texto seja a somatória da ortografia, vocabulário, gramática e pontuação (Dahlet, 1999: 75). Defendemos que os sinais de pontuação guiam o leitor na interpretação do texto

(Bernardes, 2002). Em segundo lugar, preconizamos que os sinais de pontuação atuam sobre a sentença e o texto porque auxiliam também na legibilidade do texto (parágrafos e diálogos são unidades que os sinais de pontuação tornam visíveis).

3. Aprender a usar os sinais de pontuação

Temos à disposição poucos estudos sobre a emergência da pontuação na escrita infantil: no panorama, apresentam-se Rocha (1996), Bernardes (2002) e Buin, Silva e Freitas (2021). Bernardes (2002) toma a escrita infantil como ponto de partida para chegar no conceito de *pontuabilidade*, que exploraremos mais adiante. Voltemos nossas atenções para estudos que tomam a escrita infantil como dado: Rocha (1996) apresenta um estudo quantitativo, ao passo que Buin, Silva e Freitas (2021) apresentam um estudo de caso longitudinal.

Rocha (1996) apresenta um estudo em que toma como *corpus* a escrita de crianças de primeira a terceira série tanto da escola pública como particular, totalizando 115 narrativas. Além disso, a autora entrevistou 29 dessas crianças após a coleta das narrativas e propôs que (re) pontuassem trechos e comentassem sobre o ato pontuatório. As conclusões a que chega Rocha (1996) são que:

[...] a definição de um formato gráfico para o texto ocorre *em paralelo* com o desenvolvimento da pontuação, de forma que:

- a) A maioria da amostra não organiza graficamente o texto, do mesmo modo que pontua pouco, ou não pontua o texto.
- b) Ambos seguem a mesma evolução ao longo da escolaridade, assim foi na 2ª série que os dois fatores se definiram nos textos da amostra – surgiu a organização paragrafíca e a pontuação apareceu com vigor (sendo até mais significativa na Escola Pública).
- c) A evolução dos dois fatores ocorre de fora para dentro: o formato global antecede o formato interno do texto, assim como a pontuação externa antecede a pontuação interna.

- d) A formatação interna do texto se desenvolve em paralelo às tendências de pontuação (quantidade e variedade de signos) e ao tamanho do texto, havendo também uma correspondência com os tipos de signos usados.
- e) Na pontuação dos diálogos foram usadas estratégias mais evoluídas e houve maior oscilação na pontuação justamente nos sujeitos cujos textos já tinham um formato gráfico definido.

Rocha (1996: 25)

A autora nota que, quando a criança percebe a organização gráfica do texto (em parágrafos, diferenciando narrativa de discurso direto), passa a marcar essa organização através dos sinais de pontuação. Por isso insistimos que os sinais de pontuação atuam não só sobre a frase, mas também sobre o texto. Rocha (1996) nota que os primeiros sinais de pontuação a marcarem a escrita infantil são externos à sentença: encerram a sentença e separam um parágrafo do outro. Para a autora, esse movimento é resultante da “[...] instrução escolar, identificada com a preocupação gramatical e com cuidados na organização, no uso de maiúsculas e do ponto *no final da frase* (embora, em geral, o aluno não tenha uma ideia clara do que seja uma frase ou um parágrafo)” (Rocha, 1996: 25, grifos no original). Por fim, destacamos que as crianças que mais experimentaram novas formas de marcar diálogos são aquelas que já tinham alcançado estabilidade no formato gráfico do texto.

Buin, Silva e Freitas (2021) tomam como empiria 42 textos produzidos por uma mesma criança nos anos anteriores ao ensino da pontuação, ou seja, textos produzidos em contexto escolar ao longo de 3 anos. Chama a atenção que os primeiros 14 textos (conforme mostra a Imagem 1) apresentam oscilação entre o uso e o não uso do ponto e que os demais textos apresentam gradual implementação do sistema de pontuação.

Conforme podemos observar na Imagem 1, todos os sinais exceto ponto e vírgula [;] são experimentados pela criança em seus textos antes de receber instruções específicas acerca da pontuação. A emergência da pontuação se dá de maneira gradual, mas não linear: no primeiro bloco oscila entre o emprego do ponto e o não emprego do ponto, no segundo bloco há um texto (24) sem emprego do ponto ou outro sinal finalizador.

Etapa escolar	Texto	Sinais de pontuação empregados										Blocos	
		Nenhum	Ponto-final	Virgula	Dois-pontos	Interrogação	Parênteses	Exclamação	Travessão	Reticências	Aspas		
2º ano	1												Bloco 1 – Textos da não pontuação ao ponto-final
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
3º ano	8												
	9												
	10												
	11												
	12												
	13												
	14												
	15												
4º ano	16											Bloco 2 – Textos do ponto-final a uma multiplicidade de sinais de pontuação	
	17												
	18												
	19												
	20												
	21												
	22												
	23												
	24												
	25												
	26												
	27												
	28												
	29												
	30												
	31												
	32												
33													
34													
35													
36													
37													
38													
39													
40													
41													
42													

Fonte: autoria própria.

Imagem 1: Quadro de Buin, Silva e Freitas (2021: 49) acerca dos sinais empregados nos 42 textos

Este estudo de caso mostra como a criança lança mão de suas experiências com práticas de letramento para experimentar com os sinais de pontuação: “[...] a pontuação como organizadora textual pode vir juntamente com questões sociais/discursivas significativas. Ela vai emergindo naturalmente dentro dos discursos, e não em frases isoladas dadas por exercícios escolarizados, sem relação com questões da sociedade,

sejam estas mais próximas ou distantes do indivíduo” (Buin, Silva e Freitas, 2021: 61).

Os autores reconhecem a necessidade da mediação do professor nesse processo, mas partem do pressuposto de que a emergência do sistema pontuatório na escrita não se dá mediante instrução específica: “[...] a apropriação dos usos dos sinais de pontuação se dá por meio da experimentação e dos reforços positivos e negativos das professoras em relação às pontuações usadas. Também é fruto da exposição constante a diversos gêneros discursivos, que servem de referência de escrita para o aluno, o que acontece não só no ambiente escolar (Buin, Silva e Freitas, 2021: 118).

4. Pontuação e gênero discursivo

Atentar para a variedade dos gêneros textuais é fundamental para o estudo dos sinais de pontuação: “[...] a pontuação não é um objeto de conhecimento “estável”, mas depende, entre outras coisas, das características dos gêneros textuais [...]” (Silva; Morais, 2007: 70). Textos pertencentes a um mesmo gênero textual apresentam uma estrutura textual relativamente estável (Bakhtin, 2000): por exemplo, o conteúdo de uma receita (de comida) é variável, mas a estrutura textual é comum a todas as receitas.

Gêneros textuais como propagandas, histórias em quadrinhos ou ainda mensagens trocadas em redes sociais são pouco tematizados na escola. Explorar esses gêneros sob o viés da pontuação revelaria como as características de cada gênero discursivo moldam os modos de pontuar em cada gênero e época.

Mensagens trocadas nas redes sociais como WhatsApp, por exemplo, podem diferir em termos de conteúdo, mas apresentam uma estrutura bastante estável: estes textos são mais fragmentários que textos acadêmicos e são graficamente emoldurados pelo aplicativo – o que tem como consequência que os usuários não sintam a necessidade de finalizar suas mensagens com sinais de pontuação (mas com emojis ou simplesmente nada). Androutsopoulos (2020) aponta para a pragmatização do ponto final que se torna redundante em finais de mensagem e ganha outros sentidos (de etiqueta nas redes sociais). O autor examinou as práticas pontuatórias de jovens alemães tanto em mensagens de

WhatsApp como em textos escolares e chegou a duas conclusões interessantes: (i) em textos escolares, os mesmos jovens pontuam de acordo com o padrão; (ii) em mensagens trocadas entre colegas no aplicativo, sinais de interrogação e reticências são mais frequentes que vírgulas e pontos somados. A maior parte dessas reticências assume função segmentadora (interna à sentença – que o autor considera uma sintatização desse sinal), mas as que são finalizadoras carregam o valor de abertura, não de fechamento. Ora, do ponto de vista dialógico, tanto sinais de interrogação como reticências estimulam a troca de turnos (a pergunta feita por um é respondida pelo interlocutor; as reticências transferem para o leitor a tarefa de completar os sentidos deixados em aberto) e possibilitam ao interlocutor/leitor a chance de uma intervenção – que Bakhtin (2000) chama de *acabamento*.

Histórias em quadrinhos, um gênero que explora tanto a imagem como o texto, foram (e continuam sendo) um campo de experimentação com sinais de pontuação (Dürrenmatt, 2011). Nos quadrinhos, especialmente exclamação, interrogação e reticências frequentemente aparecem repetidos para marcar ênfase – reforçando as expressões faciais. É comum também que estes três sinais figurem desacompanhados em balões de fala (como se representassem gestos enunciativos). Apesar de cada unidade textual estar emoldurada ou pelo balão de fala ou pela faixa retangular em que a cena é descrita, nota-se a presença de um sinal finalizador nos quadrinhos (diferente do que se observa nas mensagens de WhatsApp).

Tanto nas mensagens de WhatsApp examinadas por Androutsopoulos (2020) como nos quadrinhos examinados por Dürrenmatt (2011), a reiteração de um mesmo sinal (a exclamação, por exemplo) não é interpretada como sendo subordinada a fenômenos prosódicos, mas uma materialização da iconicidade para fins de intensificação de expressividade. Tanto é que em ambos os gêneros a repetição de um mesmo sinal se tornou o caso não marcado, ou seja, deixaram de chamar atenção (Androutsopoulos, 2020: 85-86).

Outro gênero pouco explorado na escola é a peça publicitária: uma composição gráfica (em que imagem e texto são dispostos de maneira estratégica) elaborada coletivamente para fins comerciais (Malaga, 1979). As peças publicitárias são dirigidas às massas para conquistar e manter clientes. É importante notar que não há um autor identificável que seja responsabilizado pela peça publicitária e também não há um

leitor específico do texto. Por serem textos públicos, veiculados em mídias de ampla circulação, há uma certa preocupação com a linguagem: mesmo que apresente inovações morfológicas ocasionais, a sintaxe costuma ser padrão. As peças publicitárias veiculadas nos meios impressos passaram por várias mudanças (inclusive regulatórias) ao longo da história, foram influenciadas pelos meios em que foram veiculadas (rádio, TV, revista, jornal, internet) e sofreram pressões externas como censura, padrões de consumo, política nacional e a economia de maneira geral. Não só o modo de apresentar o produto mudou, como mudaram os modos de pontuar os anúncios.

Kleppa (2021) examinou sinais de pontuação em 30 peças publicitárias publicadas em uma revista de variedades ao longo do ano de 1952 no Brasil. Chamaram atenção tanto o volume de texto nas peças publicitárias como o volume de reticências e exclamações observado neste *corpus*. A gramática das peças publicitárias não corresponde exatamente à organização de um texto linear, se aproximando mais da organização de uma lista, já que dispõe de recursos gráficos como a própria página e o tamanho, cor e tipo de fonte para diferenciar as unidades textuais. É por isso que não finalizar sentenças com sinal de pontuação é uma opção viável neste gênero.

5. Sistematizando o sistema de pontuação

Enquanto as gramáticas tradicionais se limitam a listar e exemplificar conjuntos diferentes de sinais de pontuação, tomando os sinais de pontuação como índices de pausas e melodias, autores que desenvolvem seus estudos na Linguística oferecem outras maneiras de interpretar as funções dos sinais de pontuação. Nunberg (1990) e Dahlet (2002), por exemplo, partem do pressuposto de que a escrita é autônoma em relação à oralidade (portanto não percebem qualquer relação de contiguidade entre vírgula e pausa, a exclamação e a melodia, por exemplo) e que os sinais de pontuação servem à segmentação sintática e/ou servem como marcadores discursivo-enunciativos.

Para Nunberg (1990), todos os sinais podem exercer as funções de *separar*, *delimitar* e *marcar* (distinguir do entorno). Por serem tão simples (*separar*, *delimitar* e *marcar*) e pouco específicas, as funções podem ser interpretadas de diferentes maneiras: o ponto de exclamação

marca a postura do enunciador, mas também *separa* uma sentença da outra. Interessa perceber que as funções postuladas por Nunberg são cumulativas. A questão básica é que, por mais discretos que sejam os pontos e traços, eles *fazem* algo no texto, são performativos porque atuam metalinguisticamente, orientando o sentido pretendido do texto/da sentença (Bernardes, 2002).

Formalização compatível é proposta por Dahlet (2002), que separa os sinais de pontuação em duas classes: os sinais segmentadores/sequenciadores e os sinais enunciativos, que dão pistas de suas funções sintáticas e discursivas. As funções enunciativas são subclassificadas:

Primeira classe: [alínea] [.] [;] [:] [,][...]

Segunda classe: os sinais enunciativos

- a) as marcas do discurso citado: [“ “] [itálico] [travessão de diálogo];
- b) os marcadores expressivos: [letra de forma] [sublinhado] [itálico] [travessão]
- c) os hierarquizadores discursivos: [:] [- -] [()]
- d) os marcadores de modalidade enunciativa: [?] [!] [...]

Dahlet (2002: 37-38)

Vamos procurar pontos de contato entre essas duas sistematizações: de Nunberg e Dahlet. Os sinais usados para *separar* unidades normalmente separam unidades iguais entre si: a alínea separa um parágrafo do outro, o ponto separa uma sentença da outra, ponto e vírgula separa uma oração da outra, dois pontos também, e a vírgula separa itens numa enumeração, duas orações coordenadas ou correlatas e o tópico do comentário. Os sinais que Dahlet chama de *sequenciadores* (primeira classe) são todos sinais que *separam* unidades sintáticas. Podemos dizer então que os sinais que separam assumem primordialmente uma função gramatical. Os sinais morfologicamente duplos (Bredel, 2020, chama atenção para o fato de que são espelhados, como parênteses e aspas) delimitam unidades sintáticas, mas é possível usar vírgulas e travessões (duplos) para delimitar unidades sintagmáticas. Nesse sentido, *separar* e *delimitar* são ambas funções de isolar unidades sintáticas.

Equiparamos a função de Nunberg (1990) de *marcar* às funções exercidas pelos sinais que Dahlet (2002) chama de *enunciativos*. A pri-

meira subcategoria dos sinais enunciativos de Dahlet (2002), das marcas do discurso citado, são sinais que *marcam, distinguem, destacam* (conforme Nunberg, 1990) uma parte do texto. A voz do outro autor ou do personagem é graficamente marcada no texto. A segunda subcategoria não será considerada aqui, porque estabelecemos que a autonomia gráfica do sinal de pontuação é critério para sua definição. A terceira subcategoria de Dahlet (2002) é a dos *sinais hierarquizadores*, ou seja, aqueles que, por serem duplos, *delimitam* unidades. A última subcategoria, dos *marcadores da modalidade enunciativa*, é composta por três sinais que – não por acaso – podem aparecer desacompanhados em balões de histórias em quadrinhos. Neste gênero textual, o sinal pode, sozinho, representar um ato enunciativo: a parte funciona pelo todo. Basta um sinal de interrogação/exclamação/reticências para que o leitor seja capaz de interpretar a cena representada: há ali um gesto enunciativo na forma de uma pergunta, uma exaltação, ou uma ausência dirigida ao leitor. Os próprios nomes dos sinais apontam para o ato de interrogar, exclamar, esquivar-se, ou seja, têm seu valor atrelado a posturas enunciativas – o que nos remete ao enunciador e seu interlocutor em processo de contínua responsividade ativa. Para Dahlet (1995: 340, grifos no original), “o *scriptor*, através do ato pontuatório, faz a sua parte enquanto enunciador, e coloca-se a si mesmo em jogo”. Por sua vez, Chittolina (2020: 310) afirma: “Pontuar faz parte das escolhas do autor quando o mesmo se insere na escrita e, por isso, pontuar diz também sobre a inserção singular de cada um na linguagem”.

Por fim, o conceito de *pontuabilidade* de Bernardes (2002) nos parece promissor para entender a disparidade entre a marcação de unidades sintáticas e marca de estilo: se a sentença é composta por constituintes (ou seja, por segmentos, como orações ou sintagmas, cuja ordem interna é fixa, mas que podem ser movidos para outros lugares da sentença), então se abrem espaços para os sinais de pontuação marcarem essas operações. Períodos simples em ordem direta não abrem espaço para virtuais sinais de pontuação – a não ser sinais finalizadores, como o ponto, a exclamação, interrogação e reticências. Quando um autor preenche esses espaços possíveis com sinais de pontuação, ele marca a sua presença como enunciador e a sua interpretação da segmentação da frase ou do texto. Krahn (2014) afirma que os sinais de pontuação protegem a integridade da sentença canônica. É possível afirmar então que os sinais de pontuação são operadores sintáticos quando separam

e delimitam unidades, mas, quando são usados como marcadores, são enunciativo-discursivos. O ponto de exclamação, por exemplo, não é sintaticamente demandado para separar ou delimitar unidades linguísticas – antes, marca a postura de enunciador do autor.

6. Oralidade e pontuação

É preciso lembrar que escrever não equivale a transcrever. Não importa que a oralidade ofereça muito mais recursos expressivos que a escrita para veicular emoções (timbre, entonação, pausas, gestos faciais e manuais), porque, afinal de contas, o processo de escrita não depende da oralidade – o que qualquer surdo pode confirmar. A escrita é um processo diferente da oralidade porque tem suas regras próprias de organização, planejamento e uso.

Para os linguistas que formalizaram o funcionamento do sistema de sinais de pontuação (Nunberg, 1990; Dahlet, 1995, 1998, 1999, 2002, 2006, 2007; Krahn, 2014; Crystal, 2015; Bredel, 2020), trata-se de sinais linguísticos que se originaram na escrita para possibilitar ao leitor que visualize a segmentação e hierarquização de unidades sintagmáticas, além da marcação do texto.

[...] a antecedência filo e ontogenética [da oralidade], a leitura em voz alta e a função similar de construção sintática da entonação no oral e da pontuação no escrito respectivamente, mostram claramente a persistência, no imaginário coletivo [...] em pôr, de maneira incondicional, a voz – nas suas realizações fônicas e nas suas recepções acústicas – como origem absoluta do todo.

Dahlet (2006: 298-299)

É preciso diferenciar a voz (relacionada à oralidade em geral) da leitura em voz alta (conversão performática do texto escrito em texto audível). Um narrador de audiolivros, por exemplo, tem somente os sinais de pontuação como guias para a sua performance. Um estudo-piloto desenvolvido por Cunha e Porto (2020) revela que, na leitura em voz alta, as pausas incidem com alta frequência onde há pontos, não coincidem com todas as vírgulas e são realizadas independentemente dos sinais de pontuação (incidindo na

fronteira entre sujeito e predicado, por exemplo – fenômeno que Moore (2016), por sua vez, relaciona com a *estrutura da informação*).

Dois estudos provenientes da Psicolinguística que tomam sinais de pontuação como foco nos ajudam a investigar as relações entre oralidade e escrita. O primeiro é de Scliar-Cabral e Rodrigues (1994), em que as autoras tratam das discrepâncias entre pausas e sinais de pontuação para atestar a ausência de isomorfismo entre a hierarquia sintática e a ocorrência de pausas. A primeira discrepância se mostra quando elucidam que as pausas podem ser vazias (ausência de energia do sinal acústico) ou preenchidas (relacionadas ao planejamento da fala: pausas continuativas como <é:::;> ou <então>, falsas partidas e pausas de conversação <não é>). As pausas preenchidas não são registradas no texto escrito. O planejamento do texto escrito não é perceptível ao leitor porque a interação entre autor e leitor não é face-a-face, mas mediada pelo escrito. Segundo as autoras, as pausas vazias não incidem nas mesmas fronteiras na oralidade e escrita: na oralidade, temos questões de memória e planejamento em jogo; já o leitor tem a chance de reler qualquer passagem do texto quantas vezes for necessário.

O outro estudo é de Schlechtweg e Härtl (2020), que examinam a realização prosódica das aspas quando sujeitos executam a leitura em voz alta e relatam como as aspas escritas no papel são pronunciadas na leitura: através de uma pausa vazia. A interrupção no fluxo da leitura anuncia ao ouvinte que o que segue é diferente do resto do texto. Ora, a gramática tradicional não aponta as aspas como sinais de pausa.

7. Para ensinar a pontuar

Como os sinais de pontuação fazem parte da escrita, consideramos que devem ser ensinados nas aulas de leitura, escrita e gramática/sintaxe – e não em “aulas sobre pontuação”. Como vimos, é possível observar grande variação através dos gêneros textuais, das épocas em que os textos foram publicados etc. Com Camara (2006: 10), acreditamos que “[...] um trabalho que se limite a apresentar a base sintática como determinante do emprego dos diferentes sinais não possibilita ao aluno perceber finalidades expressivas quando do uso dos sinais gráficos numa determinada situação estética de ruptura.”

Consideramos importante que os alunos experimentem, investiguem e se relacionem ativamente com os sinais de pontuação. Há diversas formas de realizar isso. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades, seguem sugestões – não um programa ou sequência didática.

A primeira clareza que o professor de língua portuguesa precisa ter acerca dos sinais de pontuação é que eles formam um sistema. Dentro de um sistema, cada unidade exerce funções específicas, mas algumas podem ter o mesmo valor que outras. Isso significa que é possível fazer escolhas. Tanto o ponto final como o ponto de exclamação são finalizadores de sentença, contudo, trocar um ponto final por um ponto de exclamação direciona para um determinado efeito de sentido. Sinais duplos delimitam unidades que podem ser removidas ou movidas no interior da sentença. Trocar as vírgulas que delimitam um aposto por parênteses, por exemplo, cria um efeito de sentido diferente. Enfim, a proposta é comutar e avaliar o efeito da troca. Experimentar com os sinais de pontuação ajuda a perceber como eles operam na criação de significados no texto.

Uma maneira de materializar essas possibilidades é confeccionar dois dados com sinais de pontuação. Como são onze sinais e os dois dados terão doze faces, sugerimos que o ponto esteja nos dois dados. Ao jogar os dois dados simultaneamente, os alunos teriam de escolher um dos sinais nas faces resultantes e justificar sua escolha. Nem sempre será possível escolher entre as duas opções (especialmente quando uma das opções for a alínea, que abriria um novo parágrafo). O texto pontuado com auxílio do acaso pode resultar estranho, mas a experiência de refletir sobre os efeitos de sentido dos diferentes sinais em dado contexto é estimulada.

Uma proposta de exercício (que Lukeman, 2011 propõe e que é discutida em Kleppa, no prelo) é que se reescreva um texto usando apenas o ponto final. Essa tarefa não consiste simplesmente em trocar todos os sinais empregados no texto original por pontos finais: é preciso planejar sentenças separadas. A própria estrutura das sentenças precisa ser reconfigurada para a ordem direta (sem topicalizações ou inserções). Através dessa atividade, o aluno perceberá que a pontuação não é colocada no texto depois que as palavras foram escritas, mas durante a escrita, já que os sinais de pontuação contribuem para a textualidade.

Uma proposta de investigação é que se observe peças publicitárias da atualidade e se atente para os sinais finalizadores de sentenças. Se a

sentença for entendida como uma unidade que inicia com letra maiúscula, pode ocupar uma linha separada e mantém coesão interna, é possível que os alunos observem como dois pontos encerram títulos. Pensar como terminam títulos é interessante, já que o título se diferencia do resto do corpo do texto por sua configuração gráfica (acima do texto, em tamanho de fonte, cor ou modo – negrito, itálico, sublinhado – diferenciado) e pela ausência de ponto final. Outros sinais, no entanto, podem finalizar títulos (exclamação, interrogação, reticências). Ademais, é interessante discutir a disposição gráfica das propagandas: a própria organização do texto da peça publicitária segue mais uma lógica vertical (de lista) do que texto linear – e isso tem um efeito sobre os modos de pontuar, especialmente no final da sentença.

Outra proposta de investigação é que se contraste o uso dos sinais de pontuação em quadrinhos e em aplicativos de trocas de mensagens. Em ambos os gêneros, o texto é emoldurado, no entanto, nos quadrinhos, cada sentença é pontuada. Os alunos poderão observar que, nos quadrinhos, alguns sinais de pontuação podem aparecer sem o suporte da palavra escrita: apenas um ponto de exclamação, interrogação ou reticências figuram no balão de fala. Como é possível que sinais de pontuação apareçam desacompanhados de sentenças ou textos? Essa possibilidade de pontuar específica dos quadrinhos nos revela algo sobre as funções destes três sinais de pontuação? Por que somente estes três sinais de pontuação podem ser reiterados e combinados entre si nos quadrinhos? Mais eficiente que ensinar sobre as funções enunciativo-discursivas dos sinais de pontuação é oferecer ao aluno condições de pensar sobre os usos dos sinais de pontuação.

Ainda vale propor outro tipo de atividade com os sinais de pontuação (discutida em Kleppa, no prelo): mergulhar nas várias dimensões de um mesmo sinal. Uma proposta seria sortear os onze sinais e pedir que cada grupo trabalhe com o sinal sorteado. Explorar a dimensão gráfica dos sinais – desenhar ou buscar imagens que representem os sinais – é uma possibilidade. O mais antigo (e famoso) texto que explora as formas dos sinais de pontuação é *Im Reich der Interpunktionen* ('No reino da Pontuação'), de Christian Morgenstern ([1905] 2010). No campo do design gráfico, temos à disposição *Divertimento com sinais ortográficos*, de Alexandre O'Neill (2015) e *This is me, period*, de Cowell e Hildebrand (2017). Buscas pelos sinais de pontuação no Google Imagens podem retornar resultados surpreendentes (tatuagens, piadas gráficas,

montagens poéticas). Brincar com a forma é uma possibilidade. Associar a forma a uma função demanda criatividade. No dia da entrega da atividade, todos mostrariam seus trabalhos e a turma teria a oportunidade de apreciar todo o sistema de sinais de pontuação.

Outra maneira de explorar a dimensão gráfica dos sinais de pontuação em sala de aula é pesquisar sinais de pontuação alternativos (interrobang, ponto de ironia, ponto de aclamação e tantos outros) e sinais gráficos que alguns manuais consideram como sinais de pontuação (asterisco, barra, hífen, colchetes etc.) e produzir um jogo da memória em que apenas os 11 sinais de pontuação inventariados aqui possuem par.

A última proposta é trabalhar com textos escritos (descrita em Kleppa, 2019). Os onze sinais são sorteados e os grupos, ao invés de produzirem uma imagem, produzirão um texto que dê destaque ao sinal sorteado. Pode-se criar personagens (por exemplo, a senhora interrogação, uma idosa com escoliose que só faz perguntas); fazer com que o texto todo crie um clima (Flusser, 1965) que represente o sinal (por exemplo, uma história de mistério não resolvido para destacar o sinal de interrogação); usar em excesso um sinal (e, pelo uso frequente, dar relevo ao sinal). Todos os textos seriam apresentados no mesmo dia, de modo que os alunos possam ter uma visão geral do sistema de pontuação.

8. Considerações finais

Nosso objetivo foi oferecer ao professor de língua portuguesa uma percepção sistêmica dos sinais de pontuação. Nosso percurso argumentativo iniciou-se no lugar em que há sinais de pontuação: na escrita. Acompanhando evolução da escrita, notamos que foram as próprias regras da escrita (o formato da página e o espaço em branco) que possibilitaram a emergência dos sinais de pontuação. O passo seguinte foi explorar a aquisição tanto da escrita como do sistema de pontuação pela criança. Apresentamos dois estudos em que se acompanha crianças em processo de alfabetização e pudemos notar que o formato do texto (na página) é adquirido em paralelo aos sinais de pontuação (parágrafos primeiro, sinais finalizadores em seguida). Em outras palavras, a pontuação emergente se dá do texto para o interior da sentença. No estudo de caso que acompanha uma criança antes de receber instruções específicas quanto à pontuação, percebemos que a criança pontua seus

textos com grande variedade e capacidade de observação de diferentes gêneros textuais.

Em seguida exploramos alguns gêneros textuais pouco desenvolvidos na escola: mensagens trocadas em rede social, quadrinhos e peças publicitárias. Percebemos que cada gênero textual desenvolve sua gramática própria de pontuação, o que não impede que seja feita uma sistematização das funções dos sinais de pontuação. Apresentamos, pois, dois autores que formalizaram o sistema de pontuação em inglês (Nunberg, 1990) e em português (Dahlet, 1995 a 2007). Acreditando serem essas sistematizações compatíveis entre si, tentamos mostrar como se sobrepõem. Por fim, para comprovar a autonomia da escrita em relação à fala, discutimos a questão da oralidade e escrita para perceber que não há correspondência entre a fala e a escrita nem entre pausas e os sinais de pontuação – por mais que a voz seja anterior à escrita.

Para encerrar este texto, apresentamos algumas sugestões que podem ser trabalhadas em sala de aula com uso criativo dos sinais de pontuação, experimentação e investigação movidas pela curiosidade. Se “o caminho se faz ao caminhar”, é preciso conhecer o sistema de sinais de pontuação e explorá-lo. A discussão acerca dos sinais de pontuação é pouco acessível a professores e alunos, especialmente quando os textos prescritivos pretendem “resolver de uma vez por todas” as dúvidas do usuário. Como vimos, as regras de pontuação não passam somente pela dimensão sintática, mas por dimensões enunciativo-discursivas, ou seja, envolvem o sujeito e suas escolhas. Ao propor tantas atividades diferentes para ensinar os sinais de pontuação e seus usos, pretendemos escapar da dicotomia certo x errado e convidar professores e alunos a explorar possibilidades de leitura e escrita.

Referências

- Androutsopoulos, Jannis (2020). Digitalisierung und soziolinguistischer Wandel: Der Fall der digitalen Interpunktion. In: Marx, K.; Lobin, H.; Schmidt, A. (Hrsg.), *Deutsch in sozialen Medien*. Interaktiv – multimodal – vielfältig. Berlin: de Gruyter, pp. 75-94.
- Araújo, Emanuel (2008). *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital.
- Bakhtin, Mikhail (2000). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.

- Bernardes, Ana Cristina de Aguiar (2002). *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas.
- Bredel, Ursula (2020). *Interpunktion*. Heidelberg: Universitätsverlag Heidelberg.
- Buin, Edilaine; Silva, Danilo Bernardes da, & Freitas, Mirella de Oliveira (2021). *Pontuação na alfabetização*. Campinas: Pontes Editores.
- Camara, Tania Maria Nunes de Lima (2006). *Pontuação: perspectivas e ensino*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Chittolina, Raphaela Machado Monteiro (2020). Laços da pontuação: escritor e leitor em um mesmo sinal. *REVEL*, 18(34), pp. 295-311.
- Coulmas, Florian (2014). *Escrita e sociedade*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.
- Cowell, Philip, & Hildebrand, Caz (2017). *This is me, period*. The art, pleasures and playfulness of punctuation. New York: Clarkson Potter Publishers.
- Cunha, Karina Zendron da, & Porto, Martha Machado (2020). Pausa Para Respirar: O Papel Da Pontuação Na Leitura. In: Oliveira, R. P.; Quarezemin, S. (Orgs.), *Artefatos em Gramática: Ideias para aulas de Língua*. DLLV/CCE/UFSC, pp. 131-164.
- Crystal, David (2015). *Making a point: the pernickety story of English punctuation*. London: Profile Books.
- Dahlet, Véronique (2007). A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia*, 7, pp. 287-314.
- Dahlet, Véronique (2006). *As (man)obras da pontuação. Usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/Fapesp.
- Dahlet, Véronique (2002). A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 10(1), pp. 29-41.
- Dahlet, Véronique (1999). Aquisição das línguas e pesquisas em pontuação. Tradução de Cristina Casadei Pietraróia. *Linha D'Água*, 14, pp. 75-85.
- Dahlet, Véronique (1998). Pontuação, sentido e efeitos de sentido. In: XLV Seminário do GEL, 1998, Campinas. Estudos Lingüísticos. *Anais do Seminário do GEL*. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, v. XXVII. pp. 465-471.
- Dahlet, Véronique (1995). Pontuação, língua, discurso. In: XXIV Seminário do GEL, 1995, São Paulo. Estudos Lingüísticos. *Anais de Seminários do GEL XXIV*. São Paulo: GEL Est. de São Paulo, v. 1, pp. 337-340.
- Dürrenmatt, Jacques (2011). From invisibility to visibility and backwards: punctuation in comics. *Visible Language*, 45. ½, pp. 20-43.

- Flusser, Vilém (1965). ?. *O Estado de S. Paulo*, 22 de outubro.
- Kleppa, Lou-Ann (2021). Entre reticências e exclamações: usos de sinais de pontuação em peças publicitárias de 1952. *Cadernos de Linguística*, 2(4), pp. 1-23.
- Kleppa, Lou-Ann (2019). *Onze sinais em jogo*. Campinas: Editora Unicamp.
- Krahn, Albert (2014). *A new paradigm for punctuation*. Dissertation. University of Wisconsin – Milwaukee.
- Lukeman, Noah (2011). *A arte da pontuação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Malaga, Eugênio (1979). *Publicidade: uma introdução*. São Paulo: Atlas.
- Moore, Nick (2016). What’s the point? The role of punctuation in realizing information structure in written English. *Functional Linguistics*, 3/6, pp. 1-23.
- Morgenstern, Christian ([1905] 2010). *No reino da pontuação*. Traduzido por Tetê Knecht. São Paulo: Berlendis & Vertecchia.
- Nunberg, Geoffrey (1990). *The linguistics of punctuation*. Monografia apresentada ao Center for the Study of Language and Information. Leland Stanford Junior University.
- O’Neill, Alexandre (2015). *Divertimento com sinais ortográficos*. Editora Bruaá.
- Rocha, Iuta Lerche (1997). O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*, 13(1).
- Rocha, Iuta Lerche (1996). Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *DELTA*, 12(1).
- Schlechtweg, Marcel, & Härtl, Holden (2020). Do we pronounce quotation? An analysis of name-informing and non-name-informing contexts. Preprint to appear in *Language and Speech*, 63(4).
- Scliar-Cabral, Leonor, & Rodrigues, Bernardete Biasi (1994). Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 26, pp. 63-77.
- Silva, Alessandro da, & Morais, Artur Gomes de (2007). Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. *Revista Língua Escrita*, 1, pp. 60-74.

COLIBRI – ARTES GRÁFICAS

Rua Major João Luís de Moura, Famões Park
– ARMAZEM AB – 1685 - 650 Famões
TELEFONE | (+351) **21 931 74 99**
www.edi-colibri.pt | colibri@edi-colibri.pt

O presente volume, intitulado *Gramática e Texto. Contextos, usos e propostas didáticas*, reúne um conjunto de artigos, selecionados no seguimento da 7.^a Conferência Internacional em Gramática & Texto – GRATO 2021, que teve lugar entre os dias 18 e 20 de novembro de 2021.

Organizadas pelo grupo de investigação Gramática & Texto do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, as conferências GRATO têm como objetivo o aprofundamento das relações entre gramática e texto/discurso, enquanto espaço de convergência e de subsidiariedade recíproca, reunindo contributos de linguistas cujo trabalho de investigação se situa em diferentes quadros teórico-metodológicos.