

V.
36 n.2

ISSN 2236-4242

mai-ago 2023

LINHA D'ÁGUA

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo



Revista Linha D'Água

Instituição

Universidade de São Paulo

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Diretor: Paulo Martins
Vice-diretora: Ana Paula Torres Megiani

Revista

Editor-chefe

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo, Brasil

Editor Associado

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo, Brasil

Editoras convidadas

v. 36, n. 2 - mai.-ago. 2023

Helena Topa Valentim

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Matilde Gonçalves

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Teresa Oliveira

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Carla Teixeira

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Isabelle Simões Marques

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Universidade Aberta, Portugal

Rute Rosa

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Revista Linha D'Água

Equipe técnica

Revisão e normalização de Língua Portuguesa

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo, Brasil

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo, Brasil

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo, Brasil

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo, Brasil

Yuri Andrei Batista Santos

Universidade de São Paulo, Brasil
Université Paris Cité, França

Revisão da Língua Inglesa

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo, Brasil

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo, Brasil

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo, Brasil

Revisão da Língua Francesa

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo, Brasil

Yuri Andrei Batista Santos

Universidade de São Paulo, Brasil
Université Paris Cité, França

Assistência editorial

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo, Brasil

Editoração

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo, Brasil

Revista Linha D'Água

Indexadores



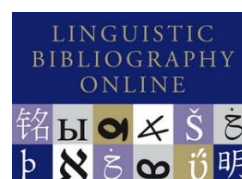
Web of Science - ESCI
Emerging Sources Citation Index
Presente no JCR desde 2020



Latindex
Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal



MLA
Modern Language Association Database



Linguistic Bibliography



DOAJ
Directory of Open Access Journals



REDIB
Red Iberoamericana de Innovación y
Conocimiento Científico



Diadorim
Diretório de Políticas Editoriais das Revistas
Científicas Brasileiras



EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek
(Biblioteca de Periódicos Eletrônicos)



OAJI
Open Academic Journals Index



Google
Google Scholar

Revista Linha D'Água

v. 36, n. 2 - mai.-ago. 2023

Editor-chefe

Editor associado

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo, Brasil

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo, Brasil

Editoras convidadas - v. 36, n. 2 - mai.-ago. 2023

Helena Topa Valentim

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Matilde Gonçalves

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Teresa Oliveira

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Carla Teixeira

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Isabelle Simões Marques

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Universidade Aberta, Portugal

Rute Rosa

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Comissão científica - v. 36, n. 2 - mai.-ago. 2023

"Estudos em Gramática, Texto e Discurso"

Alexandra Guedes Pinto
Universidade do Porto, Portugal

Ana Cristina Braz
Universidade NOVA de Lisboa/Universidade Aberta, Portugal

Audria Leal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Augusto Soares da Silva
Universidade Católica Portuguesa, Portugal

Clara Nunes Correia
(Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)

Ecaterina Bulea-Bronckart
Université de Genève, Suíça

Eliane Gouvêa Lousada
Universidade de São Paulo, Brasil

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Florencia Miranda
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Isabel Seara
Universidade Aberta, Portugal

Joaquim Dolz
Université de Genève, Suíça

Luís Barbeiro
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Luísa Álvares Pereira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luzia Bueno
Universidade São Francisco, Brasil

Maria Aldina Marques
Universidade do Minho, Portugal

Maria Antónia Coutinho
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Noémia Jorge
Instituto Politécnico de Leiria/Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Rosalice Pinto
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Sónia Valente Rodrigues
Universidade do Porto, Portugal

Veronica Manole
Universitatea Babeş-Bolyai, Romênia

Sumário

Editorial

Estudos em Gramática, Texto e Discurso: uma introdução ao número especial

Studies in Grammar, Text, and Discourse: an introduction to the special issue

1-4

Helena Topa Valentim

Matilde Gonçalves

Teresa Oliveira

Carla Teixeira

Isabelle Simões Marques

Rute Rosa

Artigos originais

Relações e interações entre Gramática e Texto

Abordagem dos gêneros de texto nas questões de língua portuguesa do Enem

5-25

Ana Angélica Lima Gondim

Meire Celedonio Silva

Encruzilhadas do Artigo Científico: língua, plano de texto, tempos verbais e voz autoral

26-43

Joana Vieira Santos

Paulo Nunes da Silva

O gênero memorial em contexto acadêmico: memoriais de formação e memoriais acadêmicos em comparação

44-72

Mônica Inês de Castro Netto

Fátima Silva

Las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras

73-89

Carmen Rodríguez-Gonzalo

Entre facto e opinião - configurações gramaticais, discursivas e textuais

- Manipulação de factos e de opiniões. O debate presidencial entre Marcelo Rebelo de Sousa e André Ventura (2021)** 90-105
Ana Cristina Braz
Isabelle Simões Marques

- As palavras do opositor político: o 'discurso representado' como expressão da opinião** 106-123
Patricia Domínguez

- A pós-verdade como paradigma argumentativo** 124-137
Michelle Gomes Alonso Dominguez

- What Portuguese as a Foreign Language tells us about forms of address: an analysis of discourses of legitimation** 138-164
Rita Faria

Didática e literacia em Gramática e Texto

- Compreensão do trabalho docente: um estudo de caso focado na reflexão sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos** 165-186
Bruna Bandeira

- Una secuencia didáctica para aprender a escribir. En busca de la reflexión metalingüística** 187-209
Joan V. Sempere Broch

Editorial

Estudos em Gramática, Texto e Discurso: uma introdução ao número especial

Helena Topa Valentim

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
ht.valentim@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5746-7240>

Matilde Gonçalves

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
matilde.goncalves@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0039-4401>

Teresa Oliveira

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
mtfoliveira@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8309-1766>

Carla Teixeira

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
carla.teixeira@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-8721-812X>

Isabelle Simões Marques

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Universidade Aberta, Portugal
isabelle.marques@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3155-3762>

Rute Rosa

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

ruterosa@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0003-2707-3624>

O presente número temático da *Revista Linha D'Água* reúne um conjunto de textos selecionados no seguimento da realização da 7^a Conferência internacional em Gramática & Texto, GRATO 2021, que teve lugar na modalidade de participação à distância entre os dias 18 e 20 de novembro de 2021.

A GRATO é uma conferência bianual, da iniciativa do grupo Gramática & Texto, do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL). Tem como objetivo o aprofundamento das relações entre gramática e texto/discurso, enquanto espaço de convergência e de subsidiariedade recíproca, reunindo, par tal, contributos de linguistas cujo trabalho de investigação se situa em diferentes quadros teórico-metodológicos, privilegiando o tratamento de tópicos de morfologia, semântica, teoria do texto e análise do discurso, a partir de perspetivas sincrónicas e diacrónicas.

LINHA D'ÁGUA

Sob o tema *Estudos em Gramática, Texto e Discurso*, os textos selecionados para este número da **Linha D'Água** correspondem a um enquadramento das relações entre gramática e texto/discurso como um espaço de convergência. Congrega, por conseguinte, um conjunto de propostas que, ora partem de fenómenos linguísticos locais para melhor compreender os textos/discursos, ora viabilizam, a partir de configurações textuais/discursivas, uma melhor compreensão do funcionamento da língua sob diferentes pontos de vista – pragmático, semântico e morfossintático. Além destas duas orientações metodológicas, ambos os percursos podem ser potenciados numa abordagem didática.

Deste modo, os textos reunidos neste número refletem a partição temática que caracterizou a GRATO 2021, quando visou explorar o cruzamento de fronteiras que se encontra explicitado nos seguintes eixos temáticos:

- Relações e interações entre Gramática e Texto;
- Entre facto e opinião – configurações gramaticais, discursivas e textuais;
- Didática e literacia em Gramática e Texto.

No tocante ao eixo *Relações e interações entre Gramática e Texto*, **Ana Angélica Lima Gondim** e **Meire Celedonio Silva**, em “Abordagem dos gêneros de texto nas questões de língua portuguesa do Enem”, objetivam analisar o tratamento dado ao género de texto e às suas dimensões contextuais e linguísticas nas questões das provas do ENEM na área de “Línguas, códigos e suas tecnologias”, a partir de um levantamento qualitativo e quantitativo das provas regulares do Enem, entre 2015 e 2020. As relações entre gramática e texto são evidenciadas no texto de **Maria Joana de Almeida Vieira Santos** e **Paulo Nunes da Silva**, “Encruzilhadas do Artigo Científico: Língua, plano de texto, tempos verbais e voz autoral”, a partir de uma análise contrastiva de artigos científicos de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas. Ainda a propósito das práticas académicas, **Mônica Inês de Castro Netto** e **Fátima Silva**, em “O género memorial em contexto académico: memoriais de formação e memoriais académicos em comparação”, partem da análise de três variáveis - condições de produção, plano de texto e marcadores discursivos - para efetuar uma análise de 30 memoriais produzidos em contexto académico. O quarto artigo que integra este eixo é da autoria de **Carmen Rodríguez-Gonzalo**. “Las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras” apresenta uma análise dos conteúdos da gramática do texto que foram convocados nos currículos de espanhol das línguas primeiras (castelhano, catalão, galego, basco, aragonês e asturiano), bem como a abordagem metodológica preconizada e as relações com a escrita de textos.

No segundo eixo temático, *Entre facto e opinião – configurações gramaticais, discursivas e textuais*, **Ana Cristina Braz** e **Isabelle Simões Marques** apresentam, em “Manipulação de factos ou de opiniões. O debate presidencial entre Marcelo Rebelo de Sousa e André Ventura (2021)”, um estudo de cariz linguístico-discursivo das estratégias de argumentação e de persuasão predominantes no debate de 6 de janeiro de 2021 para as eleições presidenciais em Portugal, evidenciando as estratégias de manipulação dos locutores e candidatos. Ainda sobre o discurso político, **Patrícia Domínguez** evidencia, em “As palavras do opositor político: o ‘discurso representado’ como expressão da opinião”, o modo como o locutor político utiliza a citação de palavras do opositor para transmitir a própria ideologia em três discursos proclamados na ONU. Por sua vez, **Michelle Gomes Alonso Dominguez**, no artigo “A pós-verdade como paradigma argumentativo”, expõe uma reflexão sobre as consequências da pós-verdade na argumentatividade partindo de três textos relativos à pandemia COVID-19, identificados como *fake news*, e de dois textos da campanha eleitoral à presidência do Brasil em 2022. No quarto e último artigo do segundo eixo, intitulado “What Portuguese as a Foreign Language tells us about forms of address: an analysis of discourses of *legitimatio*”, **Rita Faria** parte do modo como os materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (manuais, gramáticas) apresentam as formas de tratamento em português europeu, para evidenciar os discursos postulados por estes materiais e os comportamentos verbais de tratamento do interlocutor (em particular, o uso do pronome *você*).

O terceiro eixo, *Didática e literacia em Gramática e Texto*, conta com o artigo de **Bruna Bandeira**, “Compreensão do trabalho docente: um estudo de caso focado na reflexão sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos”, no qual é testado o funcionamento de duas categorias de análise para a compreensão do agir, no quadro do interacionismo sociodiscursivo: respetivamente, ressignificações e figuras de ação. Por fim, **Joan V. Sempere Broch** apresenta, em “Una secuencia didáctica para aprender a escribir. En busca de la reflexión metalingüística”, uma sequência didática que é o resultado da experiência de ensino, na qual é convocado, para além do conhecimento linguístico inicial dos discentes, o conhecimento do mundo.

Tal como vem sendo hábito, a GRATO 2021 visou, acima de tudo, a qualidade das apresentações orais, cujos textos, tendo em perspetiva a publicação, foram submetidos a uma seleção criteriosa por parte da Comissão Científica da Revista, a que se associou um conjunto significativo de outros avaliadores, que integraram a Comissão de Leitura do presente número. A todos queremos manifestar o nosso agradecimento, cientes do valor do seu trabalho para a qualidade dos textos aqui publicados.

Em suma, o conjunto de textos que compõe este número da *Revista Linha D'Água* visa, mais do que a descrição e análise exaustiva de fenómenos gramaticais, textuais e discursivos,

evidenciar relações e interações que se estabelecem de forma complexa entre os vários níveis, que, metodologicamente distintos, compõem o dinamismo inerente ao funcionamento, usos e empregos linguísticos.

Editorial

Studies in Grammar, Text, and Discourse: an introduction to the special issue

Helena Topa Valentim

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
ht.valentim@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5746-7240>

Matilde Gonçalves

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
matilde.goncalves@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0003-0039-4401>

Teresa Oliveira

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
mtfoliveira@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8309-1766>

Carla Teixeira

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
carla.teixeira@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0002-8721-812X>

Isabelle Simões Marques

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal
Universidade Aberta, Portugal
isabelle.marques@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-3155-3762>

Rute Rosa

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

ruterosa@fcsh.unl.pt
<https://orcid.org/0000-0003-2707-3624>

This thematic issue of *Linha D'Água* brings together a collection of selected texts following the *7th International Conference on Grammar & Text, GRATO 2021*, which was conducted via remote participation from November 18th to 20th, 2021.

GRATO is a biennial conference organized by the Grammar & Text group from the Center for Linguistics at NOVA University Lisbon (CLUNL). Its main objective is to foster a deeper understanding of the connections between grammar and text/discourse, considering them as areas of convergence and mutual support. To accomplish this goal, the conference gathers contributions from linguists whose research is grounded in various theoretical and methodological frameworks, with a specific focus on subjects related to morphology, semantics, text theory, and discourse analysis, examining both synchronic and diachronic perspectives.

LINHA D'ÁGUA

Under the theme *Studies in Grammar, Text, and Discourse*, the texts chosen for this edition of *Linha D'Água* explore the interplay between grammar and text/discourse, viewed as a space of convergence. As a result, this collection comprises a range of proposals that either delve into specific linguistic phenomena to gain deeper insights into texts/discourses or facilitate a better understanding of language functioning from diverse perspectives – pragmatic, semantic, and morphosyntactic – anchored in textual/discursive configurations. Additionally, these methodological approaches can be further enriched by adopting a didactic approach.

Hence, the texts compiled in this edition mirror the thematic diversity that defined GRATO 2021, which sought to explore the intersection of different boundaries. This objective was explicitly outlined through the following thematic axes:

- Relationships and interactions between Grammar and Text;
- Between fact and opinion – grammatical, discursive, and textual configurations;
- Didactics and literacy in Grammar and Text.

Concerning the axis of *Relationships and Interactions between Grammar and Text*, **Ana Angélica Lima Gondim** and **Meire Celedonio Silva** present the article "Approach to text genres in the Portuguese language Enem's questions." The study aims to analyze how text genres are addressed, along with their contextual and linguistic dimensions, in the questions of the Enem (*Exame Nacional do Ensino Médio*, National High School Exam) exams within the "Languages, Codes, and their Technologies" domain. To conduct the analysis, they employ a qualitative and quantitative survey of standard Enem exams from 2015 to 2020. The text "Research Article Crossroads: language, text structure, tenses and authorial voice" by **Maria Joana de Almeida Vieira Santos** and **Paulo Nunes da Silva** sheds light on the relationships between grammar and text. Their analysis is based on a contrastive examination of scientific articles from the fields of Sciences, Social Sciences and Humanities. In a similar academic vein, **Mônica Inês de Castro Netto** and **Fátima Silva** present "The memorial genre in academic context: formation memorials and academic memorials in comparison." Their study analyzes thirty memorials produced in an academic context, considering three variables – production conditions, text plan, and discourse markers. The fourth article within this axis is authored by **Carmen Rodríguez-Gonzalo**. Titled "The relationship between text grammar and writing in Spanish first language curricula," the article presents an analysis of the text grammar contents integrated into the curricula of Spanish as first languages (including Spanish, Catalan, Galician, Basque, Aragonese, and Asturian). Additionally, it explores the recommended methodological approaches and how these relate to text writing.

In the second thematic axis, titled *Between fact and opinion – grammatical, discursive, and textual configurations*, **Ana Cristina Braz** and **Isabelle Simões Marques** present "Manipulation of Facts and Opinions. The Presidential Debate between Marcelo Rebelo de Sousa and André Ventura (2021)." Their linguistic-discursive study examines the dominant argumentation and persuasion strategies employed during the presidential debate that occurred on January 6th, 2021, in Portugal. The study sheds light on the manipulation tactics utilized by the speakers and candidates throughout the debate. Furthermore, concerning political discourse, **Patrícia Domínguez** highlights, in "The words of the political opponent: 'represented discourse' as an expression of opinion," how the political speaker uses the quotation of words from the opponent to convey their own ideology in three speeches delivered at the United Nations. In turn, **Michelle Gomes Alonso Dominguez**, in the article "Post-truth as an argumentative paradigm," presents a reflection on the consequences of post-truth in argumentation, based on three texts related to the COVID-19 pandemic, identified as fake news, and two texts from the 2022 Brazilian presidential election campaign. In the fourth and final article of the second thematic axis, entitled "What Portuguese as a Foreign Language tells us about forms of address: an analysis of discourses of legitimation," **Rita Faria** explores how teaching materials for Portuguese as a Foreign Language (textbooks and grammars) present forms of address in European Portuguese. The aim is to bring attention to the discourses proposed by these educational materials and the verbal behaviors associated with addressing the interlocutor, with a particular focus on the use of the pronoun "você" (Singular form of You, in portuguese).

The third axis, *Didactics and literacy in Grammar and Text*, includes the article by **Bruna Bandeira**, "Understanding the classroom teaching work: a case study focused on reflection about the teaching of linguistic knowledge." In this article, the functioning of two categories of analysis is tested for understanding action within the framework of socio-discursive interactionism: namely, resignification and figures of action. Finally, **Joan V. Sempere Broch** presents the article "A didactic sequence to learn to write. Looking for metalinguistic reflection." The proposed sequence is derived from teaching experience, incorporating not only the students' existing linguistic knowledge but also invoking their broader knowledge of the world.

As usual, GRATO 2021 placed its primary focus on the quality of oral presentations, and the texts, with the intention of being published, underwent a meticulous selection process led by the journal's Scientific Committee. The process was further enriched by the invaluable contributions of numerous other reviewers who served as part of the Reading Committee for this issue. We extend our heartfelt gratitude to all of them, acknowledging the significance of their efforts in ensuring the high quality of the texts presented in this publication.

LINHA D'ÁGUA

In summary, the collection of texts in this issue of *Linha D'Água* aims, more than the exhaustive description and analysis of grammatical, textual, and discursive phenomena, to highlight the complex relationships and interactions that are established among the various levels that, methodologically distinct, constitute the inherent dynamism of linguistic functioning, uses, and applications.

Translated by

André de Oliveira Matumoto 

University of São Paulo, Brazil
andrematamoto@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-3544-3576>

Theodoro Casalotti Farhat 

University of São Paulo, Brazil
farhat@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-9646-6301>

Verônica dos Santos Modolo 

University of São Paulo, Brazil
veronicamodolo@usp.br
<https://orcid.org/0000-0001-9355-136X>

Artigo / Article

Abordagem dos gêneros de texto nas questões de língua portuguesa do Enem

Approach to text genres in the Portuguese language Enem's questions

Ana Angélica Lima Gondim 

Universidade Estadual do Piauí, Brasil
gondimufc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9652-9712>

Meire Celedonio Silva 

Instituto Federal do Ceará, Brasil
mmceledonio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

Recebido em: 15/12/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o tratamento dado ao gênero de texto e suas dimensões contextuais e linguísticas nas questões das provas do ENEM na área de "Línguas, códigos e suas tecnologias", especificamente nas de Língua Portuguesa. A partir dessa perspectiva, lançamos a seguinte questão: essas dimensões são abordadas para compreender o gênero como tal? Para isso, realizamos um levantamento quanti-qualitativo das provas regulares do Enem, abrangendo o período de 2015 a 2020. Como base teórica para essa análise, aderimos aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, na análise predominantemente descendente de gêneros e o tratamento do texto como um sistema complexo, para o qual o texto é constituído por duas faces, uma dimensão social e uma dimensão linguística.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo • Dimensão contextual do gênero • Dimensão linguística do gênero

Abstract

This work aims to analyze the treatment given to the text genre and its contextual and linguistic dimensions in questions of the ENEM tests in "Languages, codes and their technologies", specifically in the Portuguese language. From this perspective, we pose the following question: are these dimensions addressed to understand gender as such? For this, we carried out a quantitative and qualitative survey of the regular Enem tests, covering the period from 2015 to 2020. As a theoretical basis for this analysis, we adhere to the assumptions of Sociodiscursive Interactionism, in the predominantly descending analysis of

genres and the treatment of the text as a complex system, for which the text consists of two faces, a social dimension and a linguistic dimension.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism • Contextual dimension of gender
• Linguistic dimension of gender

Introdução

Conscientes da importância que as avaliações externas têm para a construção de propostas de ensino, entendemos a necessidade de analisar as propostas de nossas avaliações, o que e como avaliam os conhecimentos construídos na Educação Básica. Para este estudo, delimitamos como corpus de análise as questões que constituem a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, mais especificamente, as questões relacionadas ao conhecimento da língua portuguesa, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com o objetivo de analisar como essas questões trabalham os gêneros de texto (Bronckart, 1999) com relação aos elementos que constituem as dimensões contextuais e linguísticas.

O Enem é uma prova que atinge diferentes instâncias dentro do contexto da educação brasileira — desde os professores em prática de sala de aula aos que estão em formação inicial nos cursos de graduação, passando pelos estudantes deste nível de ensino (pois orienta as práticas formativas nas universidades por meio das experiências de estágio e as formações continuadas de docentes da Educação Básica) e, principalmente, a formação de discentes que estão cursando o Ensino Médio.

O Enem tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas, no que tange à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, tem havido muitos interesses sobretudo no que diz respeito à redação (Prado; Morato, 2017; Vidon, 2017; Dering, 2022). A redação do Enem é um componente muito debatido nas pesquisas, provavelmente por ter uma relação direta com os desafios enfrentados pela educação brasileira nos âmbitos de leitura e escrita.

Com relação às análises da avaliação de língua portuguesa, podemos destacar as pesquisas em torno do espaço da literatura na prova (Fischer; Luft; Frizon; Leite; Lucena; Vianna; Weller, 2012), o tratamento dado à variação linguística (Andrade; Freitag, 2016), a presença da gramática (André; Melchior, 2016), para citarmos alguns dos aspectos analisados. Nesses trabalhos, há um espaço para o debate sobre os gêneros de textos, mas com um olhar sobre a ausência de um maior aprofundamento no tratamento desse objeto de estudo. Observamos como é abordado o problema dos gêneros de texto enquanto objeto de aprendizagem no contexto da educação no Brasil, a partir das provas do Enem.

A partir das reflexões realizadas dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) — que tem como interesse refletir sobre o ensino e a aprendizagem, desde os documentos oficiais, passando pelas avaliações, análise e produção de materiais didáticos, chegando às práticas de sala de aula — identificamos a necessidade de observar o que está

sendo avaliado pelas provas de língua portuguesa do Enem, os conteúdos, e se estes são coerentes com o que normatizam e orientam os documentos oficiais brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹.

Passamos, dessa forma, a uma descrição do que é o Enem, para isso, construímos um panorama das mudanças ocorridas ou em sua constituição, ou em sua utilização (considerando os textos prescritivos relacionados a essas atualizações); num segundo momento, delimitamos o espaço teórico do qual enxergamos os dados; uma breve descrição da metodologia é feita antes de seguirmos para as análises e apresentarmos algumas considerações.

1 O exame Nacional do Ensino Médio

Antes de tratarmos do Enem, realizamos uma breve explanação do espaço em que este exame surge: as avaliações em larga escala. A necessidade de avaliação é promovida com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), que aponta a função do Estado brasileiro não apenas como fomentador do ensino, mas também como avaliador da educação ofertada. Em seu artigo nono, incisos cinco e seis, a LDB estabelece que:

V — coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI — assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

O Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, foi a primeira ação no contexto nacional a objetivar a avaliação da proficiência dos alunos. Conforme Sousa (2014), em 2005, o Saeb já sofre algumas mudanças:

passou a ser constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) [...] e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação, por municípios e escolas. Apresenta-se com o objetivo de **auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros**, assim como a comunidade escolar no **estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas**, visando à melhoria da qualidade do ensino (Sousa, 2014, p. 409, grifo nosso).

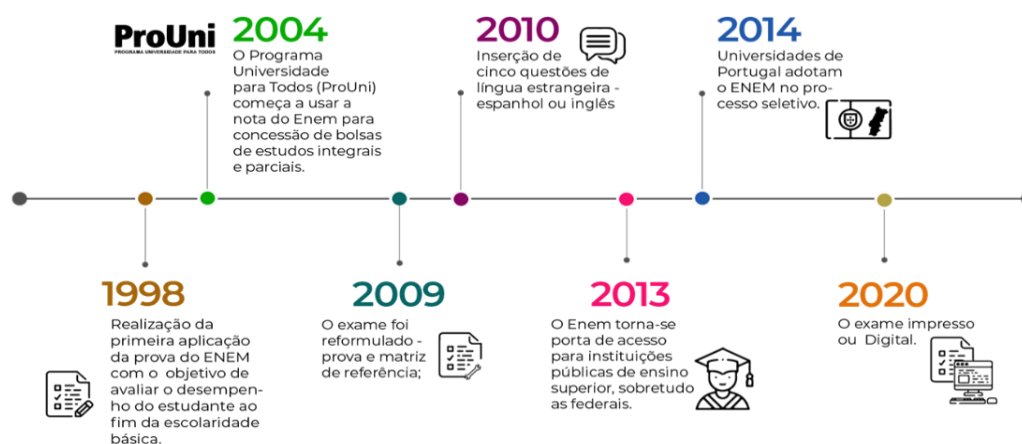
Como observado pela pesquisadora e ressaltado pelos próprios documentos fundadores das duas avaliações, o foco está nas ações a serem realizadas bilateralmente — governo e instituições de ensino — em prol de uma educação cada vez melhor. Em 2013, o Saeb passou

¹ Decidimos fazer referência a este documento, pois, até a publicação da BNCC (2018), eram os PCN que orientavam a Educação Básica brasileira, portanto a Matriz de Referência do ENEM (2009) foi elaborada a partir dele.

a incluir a Avaliação Nacional da Alfabetização com foco em Leitura e Escrita e Matemática para o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado como mais uma avaliação em larga escala, mas esta surge especificamente com o objetivo de averiguar a aprendizagem dos alunos que estão saindo do Ensino Médio. Em um curto período, ele relega a segundo plano sua função de avaliação de aprendizagens e passa a funcionar como instrumento para o ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) federais, estaduais e até instituições do setor privado de ensino, democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior. Como nosso foco é o Enem, traçamos um panorama quanto as reformulações que o exame vem passando desde sua criação no tópico a seguir (Figura 1).

Figura 1. Panorama histórico do Enem



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

Este panorama possibilita a apreensão, de forma sucinta, do percurso histórico do Enem, desde sua instituição, em 1998, mesmo ano da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à última atualização, em 2020, primeira realização do Enem Digital. No ano de 2022, o Enem voltou a ter a possibilidade de ser presencial, dividindo espaço com a versão digital do exame. Dentro deste espaço de tempo, o Enem sofreu alterações com relação a sua função e utilização, dentre algumas podemos destacar: em 2004, o Programa Universidade para todos (PROUNI) passa a utilizar a nota do Enem para concessão de bolsas integrais ou parciais em universidade privadas; em 2013, passa a ser porta de acesso às IES públicas e, em 2014, algumas universidades portuguesas adotam o Enem como processo seletivo.

Outro aspecto importante a ser pontuado é em relação à reformulação da prova. As principais alterações aconteceram em 2009, quando é reformulada a matriz de referência e a estrutura da prova, o “Novo Enem” passa a ser porta de acesso às vagas federais de ensino superior, adquirindo um caráter seletivo; em 2010, foram inseridas cinco questões de língua inglesa ou de língua espanhola — o candidato faz a escolha por uma dessas línguas estrangeiras no ato da inscrição.

LINHA D'ÁGUA

Essas mudanças demonstram o caráter flexível do Enem, considerando as mudanças não só dos documentos oficiais normatizadores e orientadores da Educação Básica, como do contexto social dos candidatos inscritos. Passamos, na seção a seguir, a apresentar mais especificamente a prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias, com maior foco nas questões relacionadas à língua portuguesa.

1.1 A prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias

O Enem passou por mudanças na constituição da prova no ano de 2009 que perduram até hoje, o que se entende como Novo Enem. A primeira mudança, talvez mais visível, foi em relação ao número de questões da prova. Nas primeiras versões, que duraram nove anos, essa prova era constituída de 63 (sessenta e três) questões aplicadas em um único dia, contemplando as disciplinas sem, necessariamente, constituição interdisciplinar entre as áreas do conhecimento (como acontece hoje), além da escrita de uma redação

A partir de 2009, a prova passou a ser constituída por 180 (cento e oitenta) questões e é aplicada em dois dias, com a divisão igualitária desse número de questões para cada dia. A prova passou a ser dividida em quatro áreas do conhecimento — Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias — cada área contemplada em 45 (quarenta e cinco) questões. Na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, há questões das disciplinas de língua portuguesa (considerando também a literatura), educação física, língua estrangeira moderna (espanhol e inglês), artes e tecnologias da comunicação. A composição da prova de cada área segue a mesma orientação e apresenta os mesmos componentes proposto nos PCNEM (2000).

Para além da estrutura da prova, chama a nossa atenção a mudança nos aspectos de políticas públicas educacionais implicadas a partir da adoção da prova do Enem pelas universidades públicas federais a partir de 2010, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) — sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participam. Ela passa a ser adotada como um recurso de acesso à universidade como uma política mais ampla. Dessa forma, o Enem passa a ser a principal forma de acesso às universidades no Brasil, implicando o fim de muitos vestibulares tradicionais pelo país.

Esse aspecto que o Enem assume traz implicações importantes no contexto educacional do Brasil. As escolas e os diversos sistemas de ensino passam a olhar com mais cuidado para a constituição da prova, para os conteúdos, o que, provavelmente, orienta a construção de provas e práticas em sala de aula. Embora este não seja o debate que propomos, não podemos deixar de refletir, mesmo que de modo superficial, sobre os efeitos do Enem no contexto do ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras. Para compreender mais essas implicações, tratamos a seguir da matriz de referência que vai orientar a elaboração da prova.

1.2 A matriz de referência

De acordo com a matriz de referência (Brasil, 2009), a prova do Enem é orientada por cinco eixos cognitivos que são considerados nas quatro áreas do conhecimento, a saber: I. Dominar linguagens (DL), II. Compreender fenômenos (CF), III. Enfrentar situações-problema (SP), IV. Construir argumentação (CA) e V. Elaborar propostas (EP). De forma mais específica, cada área possui competências e habilidades a serem avaliadas, aquelas compreendidas como modalidades da inteligência que usamos para estabelecer relações entre o que desejamos conhecer e estas apreendidas como competências adquiridas ligadas ao “saber fazer”. No caso da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, são propostas nove competências e trinta habilidades. As competências estão relacionadas aos componentes disciplinares, embora as questões estejam relacionadas, tendencialmente, à interdisciplinaridade no que tange às linguagens.

Fazendo uma breve análise das habilidades propostas, podemos afirmar que é muito mais recorrente a referência aos textos ao invés dos gêneros. O gênero de texto surge apenas em três delas, a saber:

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos;

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos;

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. (Brasil, 2009).

Estas habilidades são abrangidas, respectivamente, pelas competências 6, 7 e 8; nas demais habilidades, há uma alta incidência do termo texto como ponto de partida para compreensão e produção languageira. De alguma maneira, essa perspectiva deve estar imbricada nas questões e na forma como são abordados os gêneros de texto. Mesmo não sendo o nosso objetivo analisar a matriz ou, mais especificamente, as relações entre a matriz e a prova, é importante pontuar que esta última surge a partir de um contexto mais amplo e é reorganizada e restringida pela matriz, que é um recorte do currículo do Ensino Médio.

Com essa proposta, a prova do Enem tem o objetivo de fugir das práticas de memorização tão comuns nos vestibulares no país. Busca uma forma interdisciplinar de lidar com o conhecimento, adotando uma visão ampla sobre o mundo e como os conhecimentos de diferentes disciplinas funcionam de forma engrenada para a compreensão do mundo e resolução de problemas. Então, mesmo que apareça num pequeno número de habilidades, compreendemos que a interrelação gerada pela interdisciplinaridade na construção das provas, amplia o espaço dado aos gêneros de texto. Entretanto, não é suficiente que ele seja mobilizado, mas que o tratamento dado a ele seja adequado, considerando a formação que esperamos dos estudantes em língua portuguesa.

2 Aporte teórico

Nosso posicionamento teórico-metodológico orienta-se a partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para o qual

Todo procedimento de ciências da linguagem deve, primeiramente, abordar os textos, na medida em que constituem as relações empíricas primeiras da ordem linguageira e tem de capturar, de imediato (Bota; Bronckart, 2014, p. 251).

Tais textos configurados em gêneros, possibilitam a compreensão da relação de interdependência entre as propriedades que constituem os textos e as atividades sociais geradoras deles (Bota; Bronckart, 2014).

Essa corrente teórico-metodológica, que surge a partir do interacionismo social, defende o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano. Bronckart (2021) destaca, neste contexto, dois pensadores importantes para o estabelecimento dessa corrente: Vigotsky (2007) pela ontogênese das capacidades psicológicas e Volóchinov (2018) pela contribuição dada ao enfoque linguageiro.

O ISD traz a perspectiva interacionista pautada nos pressupostos de Volóchinov, que coloca como centro uma perspectiva descendente da linguagem. Essa proposta abrange a interação entre as atividades de linguagem, os gêneros de texto, os textos e, os estados de língua interna e externa, além dos tipos de discurso. Sob esta visão, é importante, sobretudo, no contexto deste trabalho, as noções de gênero, de texto e a análise linguística (terminologia da BNCC).

As atividades de linguagem são coletivas e é no seio delas em que são gerados os diferentes gêneros de texto. Na perspectiva do ISD, pois, a genericidade constitui uma entidade mista, na qual co-intervêm as determinações sócio-históricas e as opções ou convenções de ordem semiótica-linguística (Bronckart, 2021). Mais especificamente dentro dessa ótica, Coutinho (2004, p. 09) defende que “O gênero é, assim, uma categoria que integra a componente linguística, mas não se esgota nela – o que não pode deixar de constituir desafio para a linguística, ou para uma linguística que se queira dos gêneros”. Essa noção de gênero contribui a partir do que defende o ISD, para perspectivar os gêneros sob uma análise tendencialmente dialética, contribuindo para compreender como essas relações são estabelecidas. A noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma

unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, compostas por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (Bronckart, 1999, p. 77).

Dessa forma, os textos são o resultado das atividades linguageiras, seus correspondentes empíricos. Eles são “unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção” (Bronckart, 2008, p. 113). Dessa

forma, os textos são produtos fortemente influenciados pela situação de produção e pelos parâmetros tanto históricos quanto sociais que a engendram.

A partir dessas considerações, buscamos colocar em debate os elementos constitutivos dos gêneros de textos e a orientação teórica que pode nos guiar para produzir e compreender esses textos. Para isso, convocamos os parâmetros necessários para a análise dos textos, seus correspondentes empíricos dos gêneros (Machado; Bronckart, 2009; Bronckart, 1999; 2006; 2008) no que diz respeito às categorias de análise como os parâmetros do contexto de produção — as representações que o produtor do texto tem de seu papel social, do destinatário, do tempo e espaço e dos objetivos do autor e os elementos que compõem — e os três níveis de análise textual — nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. Nestes últimos, são os elementos microlinguísticos que estão na composição dele dos textos e evidenciam, além da textualidade, os parâmetros para análise dos gêneros (Coutinho, 2007). Dessa forma, neste trabalho, trabalharemos com as terminologias dimensão contextual e dimensão linguística, nas quais serão convocados os elementos em nível micro dos gêneros.

3 Percorso metodológico

A pesquisa aqui proposta tem por objetivo refletir, em âmbito mais amplo, sobre a aprendizagem de língua portuguesa e, considerando que as avaliações externas têm um efeito retroativo nas práticas de sala de aula, sobre o ensino. Em um âmbito mais estrito, buscamos analisar como as questões de língua portuguesa estão colocadas e como mobilizam os conhecimentos dos alunos relacionados aos gêneros de texto em uma prova externa — o Enem.

Essa discussão tem importância, pois o Enem apresenta um conjunto amplo de objetivos, que perpassa a avaliação da aprendizagem dos estudantes que saem da Educação e chegam à porta de acesso ao Ensino Superior, seja pelo SISU, seja pelo Prouni. Dessa forma, há uma relação direta entre a prova e o que podemos enfatizar no contexto de ensino da Educação Básica brasileira. São avaliados, de igual modo, estudantes de realidades muito díspares. Assim, ao refletir sobre o que o exame propõe, numa perspectiva analítica de base interacionista, enfocamos questões que tratam dos textos e observamos se há relação com sua constituição a partir de um modelo de gênero de texto. Na seleção das questões, definimos ainda outros critérios a fim de delimitar o nosso objeto de estudo:

Recorte temporal: escolhemos o período entre os anos de 2015 a 2020 para analisar as questões de língua portuguesa da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Esse recorte se justifica pelo fato de as mudanças terem acontecido na formulação da prova do exame e, portanto, já estarem consolidadas.

Crítérios de seleção: A partir dessa compilação, selecionamos todas as questões que tratam dos gêneros de textos e de aspectos microlinguísticos. O critério que orientou a seleção para a constituição desse corpus foi a mobilização dos gêneros de texto nas questões, tanto a

partir da mobilização de elementos contextuais, quanto de elementos linguísticos, sobretudo no enunciado da questão. Assim, compusemos um conjunto de questões de língua portuguesa, que trabalham elementos da dimensão contextual e linguística.

Categorias de análise: As categorias selecionadas para a análise das questões em debate neste trabalho foram: a) a dimensão contextual dos textos — o contexto de produção (Bronckart, 1999) e b) a dimensão linguística — o folhado textual (Bronckart, 1999, 2019).

Metodologia de análise: Depois da definição dos critérios de seleção e das categorias de análise, definimos a metodologia de análise dessas questões: Num primeiro momento, realizamos uma análise quantitativa das questões que trabalham elementos da dimensão contextual ou da dimensão linguística dos textos. Em seguida, fizemos um tratamento dessas questões, identificando como esses elementos são mobilizados. Em um segundo momento, realizamos a análise qualitativa dos elementos linguísticos e contextuais mobilizados nas questões, a fim de perceber como eles estão imbricados na compreensão do texto enquanto gênero de texto.

A seguir, passamos a análise do corpus. Inicialmente, apresentamos os dados relacionados à análise quantitativa e, posteriormente, a uma visão qualitativa dos dados.

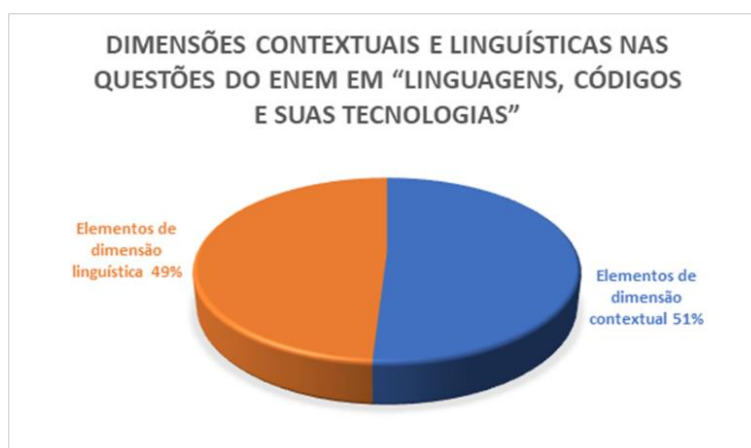
4 O que nos dizem os dados

Como já mencionamos, nossa análise inicial buscou identificar questões que mobilizassem textos (configurados em diferentes gêneros) através de aspectos contextuais e/ou linguísticos. Excluímos, no entanto, questões que tratam de textos pertencentes à esfera do literário, pois entendemos que os conhecimentos mobilizados nessas questões se relacionam à identidade própria dessa esfera, mobilizando conhecimentos que estão para além da apreensão do texto enquanto gênero, relacionando-se muito mais com a estética literária e seus desdobramentos.

Questões relacionadas à mobilização de elementos linguísticos ou languageiros para a sua metacompreensão também não entraram na constituição de nosso corpus, visto que nossa intenção em analisar elementos linguísticos está relacionada ao tratamento destes elementos como constitutivos de textos, ou seja, para a construção de sentido em particular. Portanto, textos que tratam destes elementos sem que haja essa relação, como as que tratam da variação linguística por ela mesma, foram descartadas.

Explicitados estes aspectos, constituímos um *corpus* com questões das provas de 2015 a 2020 e, num primeiro momento identificamos que o tratamento dado a dimensão linguística é quase igual ao que é dado à dimensão contextual, como podemos verificar no gráfico a seguir (Figura 2):

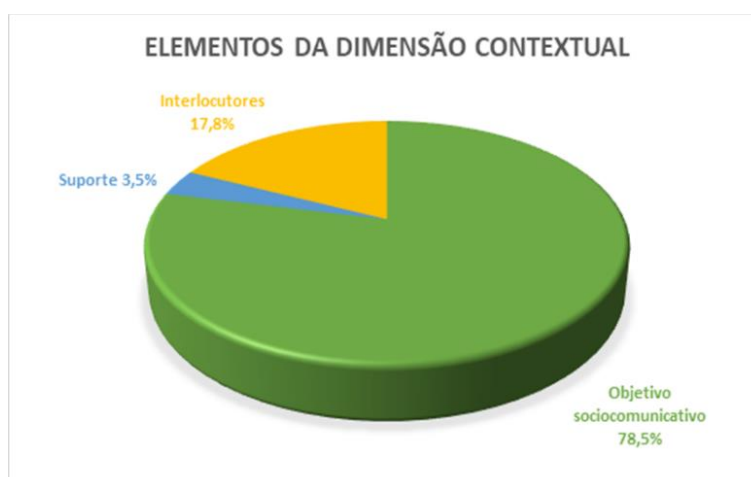
Figura 2. Tratamento das dimensões contextual e linguística nas questões analisadas



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

O gráfico aponta para uma preocupação dos envolvidos na elaboração das provas do Enem de manter um espaço igual para estes dois aspectos. Se levássemos em conta ainda as questões não compreendidas na constituição de nosso *corpus* (ou por tratarem de conhecimentos próprios da esfera literária ou tratarem de conhecimentos linguísticos, principalmente variação linguística, sem relação com a construção de textos), teríamos percentuais muito próximos na constituição da prova de "Linguagens, códigos e suas tecnologias", com foco na língua portuguesa. Tal fato nos leva à compreensão de que há uma divisão para que o tratamento dado a estes elementos seja igualitário. A seguir (**Figura 3**), analisamos quais elementos da dimensão contextual são mobilizados quando a dimensão contextual é o foco da questão.

Figura 3. Elementos da dimensão contextual mobilizados nas questões analisadas



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

Dentre os elementos que constituem a dimensão contextual como defendem Bronckart (1999); Coutinho (2019), destacamos uma quase predominância de questões que esperam que

o objetivo sociocomunicativo dos diferentes textos seja identificado (78,5%). Esse dado nos leva a relacioná-lo à própria constituição do Enem e de como são iniciados os estudos de gênero do Brasil.

Bem distante desse número é o tratamento dado a outros aspectos, o trabalho com a consideração dos interlocutores para a construção dos textos acontece num percentual bem menor (17,8%) e o tratamento do suporte aparece num número quase irrelevante (3,5%). Já outros elementos que constituem o contexto de produção não foram mobilizados nas questões analisadas.

Para Bronckart (1999, 2019), o contexto de produção é um conjunto de elementos oriundos de representações que fazemos dos mundos físico e social. O mundo físico engloba o lugar e o momento de produção, a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor e o receptor como pessoas físicas que produzem e recebem o texto. Já o mundo social compreende o lugar social, a posição social do emissor e do receptor, bem como os valores e as normas que estão em jogo nessa situação, além do objetivo sociocomunicativo da interação. Machado e Bronckart (2009) acrescentam a este conjunto o suporte. É o contexto de produção que organiza a produção de textos, orientando desde a escolha do próprio gênero a organização micro, como as escolhas lexicais e construção de enunciados.

Os demais aspectos constitutivos do contexto de produção têm grande relevância para a compreensão do texto em si e da organização dos aspectos empíricos do texto, mas são rechaçados em prol do conhecimento do objetivo do gênero. Talvez essa seja a razão do tratamento dado a elementos linguísticos apartados das orientações traçadas pelos contextos de produção. A seguir (**Figura 4**) observamos a mobilização dos elementos da dimensão linguística.

Figura 4. Elementos da dimensão linguística mobilizados nas questões analisadas




Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

Ao considerarmos questões relacionadas à dimensão linguística, o maior foco recai sobre a estrutura dos gêneros (67,8%), ou considerando o plano geral do texto ou sua

constituição macro a partir da análise de sequências didáticas constitutivas dos diferentes textos. Em segundo lugar, as escolhas lexicais (14,2%) com análises de cunho semântico, aparecem como foco. Em menor tratamento, a coesão nominal (10,7%), como recurso constitutivo da progressão do texto, aparece e, em último plano, a construção de enunciados (7,1%) também é tratada. A seguir (Figura 5), analisamos qualitativamente, questões que se relacionam à dimensão contextual.

Figura 5. Questão relacionada à dimensão contextual

Questão 07



PALAVRAS TÊM PODER

Palavras informam, libertam, destroem preconceitos.
Palavras desinformam, aprisionam e criam preconceitos.

**Liberdade de expressão. A escolha é sua.
A responsabilidade, também.**

A liberdade de expressão é uma conquista inquestionável. O que todos precisam saber é que liberdade traz responsabilidades. Publicar informações e mensagens sensacionalistas, explorar imagens mórbidas, desrespeitar os Direitos Humanos e estimular o preconceito e a violência são atos de desrespeito à lei.

Para promover a liberdade de expressão com responsabilidade, o Ministério Público de Pernambuco se une a vários parceiros nesta ação educativa. Colabore. Caso veja alguma mensagem que desrespeite os seus direitos, denuncie.

0800 281 9455 - Ministério Público de Pernambuco

Disponível em: <http://palavrastempoder.org>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Pela análise do conteúdo, constata-se que essa campanha publicitária tem como função social

- A** propagar a imagem positiva do Ministério Público.
- B** conscientizar a população que direitos implicam deveres.
- C** colibir violações de direitos humanos nos meios de comunicação.
- D** divulgar políticas sociais que combatem a intolerância e o preconceito.
- E** instruir as pessoas sobre a forma correta de expressão nas redes sociais.

Fonte: Enem 2019.

Ainda que a questão mencione a identificação da função social de uma campanha publicitária, observamos a presença do gênero anúncio. Este gênero pode fazer parte de uma campanha publicitária, inserida na esfera (Brasil, 2009) ou campo de atuação jornalístico-midiático (Brasil, 2018). Ao buscar informações quanto à constituição da campanha publicitária, mencionada no enunciado da questão, observamos que esta circula em um site de domínio governamental (de acordo com as informações disponibilizadas sobre a fonte original

do texto). A fim de compreendermos o uso da terminologia adotada pela questão, trazemos uma conceitualização realizada dentro da própria esfera na qual a campanha publicitária circula, para a qual a campanha publicitária é:

um conjunto de peças, inter-relacionadas, integradas entre si, as quais podem ser veiculadas em diferentes meios com um mesmo objetivo em comum: apresentar uma marca, um produto/serviço, um ponto de venda, uma ideia, uma promoção (Toaldo; Machado, 2013, p. 3).

As autoras, citando Hoff e Gabrielli (2004), apontam ainda que a função da campanha publicitária é somar esforços para o convencimento do público. Este conjunto de esforços pode ser formado por peças (termo próprio do âmbito publicitário) ou textos do campo de atuação da publicidade, tais como: anúncios, comerciais em diferentes mídias, outdoors, spots de rádio, cartazes etc. “Palavras Têm Poder” é uma campanha publicitária de conscientização da população pernambucana, que visa promover o respeito aos direitos humanos. Ela é de autoria do Ministério Público de Pernambuco e a última publicação na Internet é do ano de 2017. Observamos que a questão se relaciona à BNCC-EM em sua competência quarenta e três de Língua Portuguesa:

(EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e **peças de campanhas publicitárias** e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo (Brasil, 2018, p. 512).

O enunciado da questão faz referência ao conteúdo para chegar à função social do gênero, terminologia utilizada pela matriz de referência do Enem. Dessa forma, a questão faz o estudante mobilizar conhecimentos sobre um dos parâmetros do contexto de produção, o conteúdo temático para chegar ao objetivo do texto. A compreensão de que “conscientizar a população que direitos implicam deveres” é a resposta correta, se dá apenas pelo conteúdo que constitui o texto. Outros elementos do contexto de produção, como emissor ou espaço em que o texto foi veiculado, que aparecem de forma explícita, não são considerados para tal apreensão. Nem mesmo a organização dos elementos linguísticos (tamanho das fontes, uso de destaque) é mobilizada para que a questão seja respondida.

O tratamento predominante das questões do Enem dado ao objetivo do texto justifica-se pela própria matriz de referência do Enem, que, ao apresentar os objetos de conhecimento, aponta:

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação — modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais — públicas e privadas (Brasil, 2009, p. 14).

Observamos que, de forma ampla, o objetivo do gênero está inserido nas atividades de produção do texto. Para continuarmos a apreensão de como o Enem mobiliza elementos da dimensão contextual, passamos à próxima análise (Figura 6).

Figura 6. Questão relacionada à dimensão contextual

QUESTÃO 28



Disponível em: www.agenciapatriciagalvao.org.br. Acesso em: 15 maio 2017 (adaptado)

Campanhas publicitárias podem evidenciar problemas sociais. O cartaz tem como finalidade

- A** alertar os homens agressores sobre as consequências de seus atos.
- B** conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica.
- C** instruir as mulheres sobre o que fazer em casos de agressão.
- D** despertar nas crianças a capacidade de reconhecer atos de violência doméstica.
- E** exigir das autoridades ações preventivas contra a violência doméstica.

Fonte: Enem 2017.

Essa questão, assim como a primeira, também focaliza os parâmetros do contexto de produção, especificamente, o objetivo do texto. No enunciado, há referência a um gênero de texto que pode veicular uma campanha publicitária, o cartaz. A forma como o enunciado está posto provoca no estudante uma maneira genérica de tratar esse gênero, sem fazer referência em particularizar ao texto, concebendo-o a partir de uma visão estática e engessada dos gêneros. Assim como na questão anterior, o texto também está sob a responsabilidade de uma instância governamental. Na questão, estão bem demarcados o gênero e o objetivo que este texto deve exercer de “conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica” (resposta correta).

LINHA D'ÁGUA

Dessa vez, entretanto, para identificar o objetivo do texto, não é apenas o conteúdo verbal que deve ser analisado, mas a relação deste com os elementos não-verbais que também constituem o texto. A BNCC apresenta a concepção de texto não formado apenas pela modalidade verbal, mas construído a partir de uma variedade de modalidades que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – a multimodalidade. O texto verbal “quem bate na mulher machuca a família inteira” vem relacionado a uma imagem que imita um desenho infantil de família, no qual mãe e filhos aparecem chorando e o pai aparece como uma figura disforme, provável causador do sofrimento dos demais”.

Tradicionalmente, a violência contra a mulher foi relacionada a um contexto particular, no qual ninguém deveria interferir, citando o ditado popular brasileiro, “em briga de homem e mulher ninguém mete a colher”. No Brasil, apenas com a Constituição de 1988, ficou expressa a igualdade de direitos e deveres entre mulheres e homens. Antes disso, homens poderiam bater em suas mulheres para educá-las, matá-las em caso de traição por estarem fora de seus juízos normais, dentre outros absurdos. Esse machismo estrutural ainda vigora no país, mesmo com a promulgação da Lei Maria da Penha, de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e com a lei do feminicídio, a Lei nº 13.104/15, que o coloca na lista de crimes hediondos. Daí a necessidade de conscientizar a população para o crime de violência doméstica, bem como para uma mudança de comportamento, que é a denúncia ao invés do silêncio.

A imagem, representando o desenho de uma criança, funciona como uma estratégia argumentativa que demonstra a violência atingindo os demais membros da família, no caso, as crianças. Crianças sofrendo violência (mesmo que seja a de conviver com agressor e agredida) causam maior comoção na sociedade que a própria mulher sofrendo quaisquer tipos de violência.

Além disso, no final da página, no canto esquerdo, aparece o texto verbal “Ligue 180. Não se cale diante da violência doméstica”. Até então, teríamos um texto que denuncia a relação da violência contra a mulher e o sofrimento causado em toda a família. É com este fechamento que podemos perceber a sociedade sendo interpelada a agir contra esse tipo de violência. Dessa forma, é o texto como um todo que permite a compreensão de seu objetivo.

Considerando as questões que mobilizam a dimensão contextual, podemos perceber o maior foco sobre a compreensão dos objetivos dos textos, relacionando-os aos objetivos dos gêneros, como elemento mais amplo. Os demais elementos da dimensão contextual pouco são mobilizados. Estes dois exemplos de questões confirmam os dados da análise quantitativa.

Outro aspecto também a ser considerado é em relação ao contexto sócio-histórico (Machado; Bronckart, 2009) nos quais as questões estão envolvidas. Não há, nos exemplos analisados, nenhuma menção a eles em nenhum momento. Isso implica em considerar os parâmetros por si só, como se o texto estivesse desvinculado de uma rede de relações e representações que o engendram, que orientam sua constituição.

Mínimamente, essas duas análises revelam ainda a maneira simplista que as questões do Enem tratam do gênero de texto. Possivelmente, esta perspectiva leva em consideração as diferentes perspectivas de estudos dos gêneros, sem excluir quaisquer perspectivas. Pelos elementos constitutivos do contexto de produção, mobilizados, estas estão alinhadas a matriz de referência do Enem, mas carecem de aprofundamento, considerando os demais elementos constitutivos da dimensão contextual. Traçadas essas linhas a respeito do tratamento dado à dimensão contextual, passamos a análise das questões que se relacionam à dimensão linguística dos textos (Figura 7).

Figura 7. Questão relacionada à dimensão linguística

QUESTÃO 132



Disponível em: www.behance.net. Acesso em: 21 fev. 2013 (adaptado).

A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico. O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego

- A do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.
- B de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.
- C das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência.
- D da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.
- E da locução “do mundo” associada a “melhor”, que quantifica a ação.

Fonte: Enem 2015.

Na questão, os tempos verbais utilizados na construção da publicidade são enfocados. Os elementos não verbais que agregam significado ao texto não são mencionados. Em “cópia rápida e fácil. **Vai ser bom, não foi?**” o salto do futuro para o passado demonstra quão rápido

LINHA D'ÁGUA

é o serviço da gráfica. Ainda que não seja explícito, o anúncio publicitário é facilmente identificado. A construção do enunciado, explicitando “A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como **estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico**” trata do objetivo geral do gênero: divulgar o produto e suas qualidades.

De modo geral, nas questões, os gêneros são tratados como elementos estabilizados, considerando sua constituição estrutural. Nesse caso, o que possibilita a compreensão da adaptação desses gêneros de texto é o contexto de produção, com foco maior no objetivo do texto (na questão apresentado como o destaque para a rapidez do serviço como estratégia de utilização dele).

Este é um gênero que está presente em diferentes atividades de linguagem, neste caso específico, trata-se da atividade comercial/publicitária e, como qualquer texto é gestado em um contexto muito próprio e singular de comunicação, entretanto, o enunciado apresenta uma questão voltada apenas para os recursos linguísticos do texto. Não estamos dizendo que não é suficiente para a elucidação da resposta, mas que esse tratamento é insuficiente, pois continua tratando os elementos linguísticos fora da relação com o contexto de produção, fora de sua dimensão contextual.

A questão trata dos elementos linguísticos explicitamente, mas parece que há uma tendência a se distanciar e relacionar esse uso dentro de um contexto específico que é do gênero de texto. A opção pela qual o candidato deveria optar está relacionada ao uso dos tempos verbais. Mas este uso da unidade linguística só produz sentido quando relacionado ao gênero no qual é mobilizado. Nele, há ainda um elemento singular que é a pergunta, interpelando o destinatário, as imagens (imitando desenhos quando personagens saem rapidamente de cena e dos próprios equipamentos utilizados na gráfica), além do fechamento “uma empresa com prêmios internacionais não poderia oferecer menos do que a melhor qualidade de impressão do mundo”, ou seja, além de rápido, o serviço é de qualidade. O emissor constrói sua representação de forma positiva, pois é premiada internacionalmente e oferece a melhor qualidade. Nenhum desses aspectos é considerado na apreensão do texto, o que nos faz compreender que, mesmo quando relacionado com o gênero de texto, o elemento linguístico é tratado como se fosse autônomo com relação aos aspectos contextuais. Passando para a próxima análise, vamos verificar que não há muita diferença da constituição desta.

Figura 8. Questão relacionada à dimensão linguística

QUESTÃO 24

A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente da mulher negra, em imagens de produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano. Evidencia-se que a presença de estereótipos negativos nessas imagens dissemina um imaginário racista apresentado sob a forma de uma estética racista que camufla a exclusão e normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira. A análise do material imagético aponta a desvalorização estética do negro, especialmente da mulher negra, e a idealização da beleza e do branqueamento a serem alcançados por meio do uso dos produtos apresentados. O discurso midiático-publicitário dos produtos de beleza rememora e legitima a prática de uma ética racista construída e atuante no cotidiano. Frente a essa discussão, sugere-se que o trabalho antirracismo, feito nos diversos espaços sociais, considere o uso de estratégias para uma "descolonização estética" que empodere os sujeitos negros por meio de sua valorização estética e protagonismo na construção de uma ética da diversidade.

Palavras-chave: Estética, racismo, mídia, educação, diversidade.

SANTANA, J. A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo. Dossiê: trabalho e educação básica. *Margens Interdisciplinar*. Versão digital. Abaetetuba, n.16, jun. 2017 (adaptado).

O cumprimento da função referencial da linguagem é uma marca característica do gênero resumo de artigo acadêmico. Na estrutura desse texto, essa função é estabelecida pela

- A** impessoalidade, na organização da objetividade das informações, como em "Este artigo tem por finalidade" e "Evidencia-se".
- B** seleção lexical, no desenvolvimento sequencial do texto, como em "imaginário racista" e "estética do negro".
- C** metaforização, relativa à construção dos sentidos figurados, como nas expressões "descolonização estética" e "discurso midiático-publicitário".
- D** nominalização, produzida por meio de processos derivacionais na formação de palavras, como "inferiorização" e "desvalorização".
- E** adjetivação, organizada para criar uma terminologia antirracista, como em "ética da diversidade" e "descolonização estética".

Fonte: Enem 2018.

A questão (Figura 8) apresenta um “resumo de artigo acadêmico” para mantermos a nomenclatura adotada pelo Enem, relacionando-o a uma função de linguagem, a referencial. Antes de tratarmos da relação, é importante pontuar uma breve apreensão do conceito de

LINHA D'ÁGUA

funções de linguagem e da conceitualização da função referencial. No seio do funcionalismo, Bühler (1934) entende a comunicação como propósito para o qual a língua é usada e sua habilidade para servir à comunicação é que permeia sua estrutura. Corroborando com essa visão de que as funções são constitutivas das línguas, Jakobson (2007) constrói um quadro com o que considera as funções da linguagem. Para o teórico, remetente, contexto, mensagem, canal, código e destinatário estão presentes em todo ato comunicativo e entendendo o peso que cada um deles estabelece nesse ato, ou, nas palavras do autor, “A diversidade reside não no monopólio de alguma dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante” (Jakobson, 2007 p. 123). As funções da linguagem, conforme a ênfase em cada elemento possui, no ato de comunicação, são: emotiva, referencial, poética, fática, metalinguística e conativa.

A função referencial, denotativa ou cognitiva, conforme Jakobson (2007), é a função predominante nas mensagens e é preciso atenção para a identificação das demais. Conforme Chalhub (2002), tal função representaria uma equivalência entre mensagem e contexto, a linguagem refletindo o mundo através de mensagens claras e sem ambiguidade. Uma de suas características seria o uso da 3ª pessoa do verbo, de quem ou do que se fala.

Para responder à questão, entretanto, o estudante não precisa de conhecimentos quanto à função de linguagem predominante, pois ela está estabelecida como “referencial”, o que ele precisa é analisar a disposição dos elementos linguísticos que constituem o resumo, identificando a impessoalidade e a objetividade, característica de gêneros da atividade acadêmica. Entendemos que há um equívoco por parte de quem elaborou a questão com o intuito de abordar as funções de linguagem e acabou contemplando a organização da linguagem do gênero. A nosso ver, seria muito mais vantajoso relacionar a escolha feita pela impessoalidade e objetividade, relacionando ao contexto de produção do texto, podendo inclusive mencionar a esfera ou campo de atuação como espaço social que rege este tipo de escolha.

Corroboramos com Coutinho (2019) ao estabelecer a necessidade de que o conhecimento explícito sobre os gêneros de texto implica a compreensão do funcionamento das dimensões contextuais e linguísticas (macroestruturais e microestruturais), e da relação entre elas.

Algumas considerações

Com relação à dimensão contextual, é observado grande foco no objetivo sociocomunicativo do texto, sem relação com os elementos linguísticos. É como se considerasse que, a partir de seu conhecimento de mundo e do contato que teve com textos configurados naqueles gêneros, a compreensão pudesse ocorrer. Concernente à dimensão linguística, o foco recai sobre a organização/estruturação do gênero (principalmente em sequências textuais), também sem relação com o contexto e como ele influenciou as escolhas.

As análises realizadas mostraram, de modo geral, um distanciamento entre a dimensão contextual e a dimensão linguística no texto. Se uma é tratada, a outra é excluída, o que gera um esvaziamento de conteúdos linguístico-gramaticais nas avaliações do Enem do período de 2015 a 2020. Isso, do nosso ponto de vista, pode acarretar desdobramentos na produção de materiais didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica.

Este posicionamento ainda é considerado por nós incoerente em relação à proposta da BNCC para o ensino de língua portuguesa, na qual o ensino da língua deve se dar pelo texto, mas a dimensão linguística precisa ser compreendida como possibilitadora de leitura e produção de textos, configurados em diferentes modelos de gêneros.

O que essa análise, provisoriamente, nos indica é a distância e falta de interação entre as duas dimensões constitutivas dos gêneros nas questões da prova do ENEM. Não há uma proposta de integração das duas dimensões. Uma reflexão sempre retomada pelo grupo GEPLA, exemplificado aqui pelo que Leurquin, Gondim e Silva (2018) defendem sobre o ensino de gramática. As pesquisadoras entendem que o ensino dos elementos linguísticos deve acontecer a partir das atividades de linguagem, contribuindo para a apreensão da funcionalidade da gramática em prol da construção de textos.

Referências

- ANDRADE, S. R. de J.; FREITAG, R. M. K. Gêneros textuais e variação linguística na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do enem. *Interfaces Científicas - Educação*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 71–82, 2016. DOI: <http://doi.org/10.17564/2316-3828.2016v4n2p71-82>.
- ANDRÉ, T. C.; MELCHIOR, S. M. A gramática normativa na prova do exame nacional do ensino médio (enem, brasil): análise com base na teoria de vigotski. *Revista Conhecimento Online*, [S. l.], v. 2, p. 13–25, 2016. DOI: <http://doi.org/10.25112/rco.v2i0.413>.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura – MEC. *Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*, 2009.
- BOTA, C.; BRONCKART, J-P. Dinâmica e sociabilidade dos fatos de linguagem. In: BRONCKART, J-P.; BULEA, E.; BOTA, C. (orgs.). *O projeto de Ferdinand de Saussure*. Fortaleza: Parole et Vie, 2014. p. 232-258.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pérciles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado das Letras – SP, 2006.
- BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LINHA D'ÁGUA

- BRONCKART, J-P. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2021.
- BÜHLER, K. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer, 1934.
- CHALHUB, S. *Funções da Linguagem*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- COUTINHO, M. A. Que inter-relações entre gêneros de texto e conhecimento gramatical podem ser objeto de conhecimento explícito e de avaliação?. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, p 107-117, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a9>.
- COUTINHO, M. A. Descrever gêneros de textos: resistência e estratégias. In: *Proceedings of the 4th SIGET. International Symposium on Genre Studies*. Publicação em CD, 2007.
- COUTINHO, M. A. D. C. Ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, v. 2, n. 2, p. 9-16, 2004.
- DERING, R. Uma discussão decolonial acerca da prova de redação do enem: onde estão os direitos humanos?. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé*, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 129–141, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6736>. Acesso 15 de outubro de 2022.
- FISCHER, L. A., LUFT, G., FRIZON, M., LEITE, G., LUCENA, K., VIANNA, C., & WELLER, D. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: Letras em Revista*, v. 18, n. 1, p. 111-126, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451672005>. Acesso 13 de outubro de 2022.
- HOFF, T; GABRIELLI, L. *Redação Publicitária*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda, 2007.
- LEURQUIN, E; GONDIM, A. A. L; SILVA, M. C. Sala de aula de português língua não materna. In: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. C. (Orgs.) *O Lugar da Gramática na aula de português*. Coleção AILP. Vol. 1 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 17-43.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva meto dialógica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.
- PRADO, D. DE F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, n. 29, p. 205-219, 20 mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219>.
- SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 19, n. 2, p. 407–420, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>.
- TOALDO, M. M; MACHADO, M. B. C. A longevidade de uma campanha publicitária: uma sistematização teórica sobre o tema a partir do seu estado da arte. *Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/34744>. Acesso em 15 de novembro de 2022.
- VIDON, L. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. *Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD*, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 78–88, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6465>.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Artigo / Article

Encruzilhadas do Artigo Científico: língua, plano de texto, tempos verbais e voz autoral

*Research Article crossroads: language, text structure, tenses and
authorial voice*

Joana Vieira Santos 

Universidade de Coimbra, Portugal

jovieira@fl.uc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6711-8113>

Paulo Nunes da Silva 

Universidade Aberta, Portugal

paulo.silva@uab.pt

<https://orcid.org/0000-0001-9462-7717>

Recebido em: 10/11/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

O presente trabalho incide na análise de textos do género artigo científico com o objetivo de identificar e sistematizar algumas das suas principais propriedades. Foi analisado um *corpus* de 60 exemplares de Ciências (C) e de Ciências Sociais e Humanas / Humanidades (CSHH), focando a atenção em propriedades como a língua de divulgação usada, a voz autoral, o uso predominante de tempos verbais e o plano de texto adotado. Ao contrastar artigos de C e de CSHH, a análise das propriedades mencionadas permitiu detetar cruzamentos e influências recíprocas. De acordo com os dados obtidos, artigos de CSHH apresentam maior variedade no uso dos diversos mecanismos analisados, construindo vozes autorais e um posicionamento mais individualizado, ao passo que os artigos de C, escritos exclusivamente em inglês, refletem a opção por recursos mais uniformizados e formulaicos.

Palavras-chave: Artigo científico • Língua de divulgação • Voz autoral • Plano de texto • Tempos gramaticais

Abstract

The present article aims to identify and to organize the main features of the research article genre. It analyses 60 research articles (30 from Sciences (Sc) and 30 from Social Sciences and Humanities (SScH)), focusing on languages, authorial voices, verbal tenses and text plans. The contrast between research

articles from Sc and SScH shows emerging crossroads and several tendencies. According to data, SScH articles use these features in more varied ways, with more distinctive authorial voices and stances, whereas Sc articles, all written in English, show more uniform and regular features.

Keywords: Research article • Language • Authorial voice • Text plan • Verbal tenses

Introdução

As pesquisas e as reflexões sobre os gêneros são desde há várias décadas centrais para investigadores de múltiplos enquadramentos teóricos que se dedicam a estudar o discurso no seio dos estudos linguísticos (Bronckart, 1997; Adam e Heidmann, 2011; Maingueneau, 2014; Swales, 1990, 2004; Hyland, 2009; *i.a.*). Em particular, têm-se destacado as teorizações e as propostas que visam promover a pedagogia dos gêneros (cf. Schneuwly e Dolz, 1999, 2004; *i.a.*). Dada a relevância social das atividades inerentes às instituições de ensino terciário enquanto promotoras de investigação e de disseminação do conhecimento científico, os gêneros académicos têm sido objetos privilegiados de estudo (Bunton, 2002, 2005; Swales, 2004; Bazerman et al., 2005; Paltridge e Starfield, 2007; Nguyen e Pramoolsook, 2016; *i.a.*).

Em cada tipo de discurso, é possível estabelecer uma hierarquização de gêneros e de textos que não é fixa, mas que constitui objeto de permanentes disputas e tensões (Maingueneau, 2014, p. 155). Atualmente, pode dizer-se que o género artigo científico constitui um género maior no seio do discurso académico (Hyland, 2009, p. 67), não tanto enquanto objeto de investigação, mas antes porque, no seio do discurso académico, é o género de textos preferido para a publicação e a disseminação de novos conhecimentos. Será assim o género académico com mais prestígio, cujas principais propriedades são replicadas noutros géneros de investigação, de que são exemplo a tese de doutoramento e a dissertação de mestrado (Santos e Silva, 2016). Esta primeira dimensão justifica o interesse em aprofundar as suas propriedades através dos produtos concretos que são os textos.

Por outro lado, o panorama do discurso académico em Portugal não apresenta explorações tão aprofundadas como as que existem para as comunidades de falantes nativos e não nativos de inglês. É verdade que, entre alguns investigadores que se dedicam ao estudo do discurso em Portugal, o artigo científico tem merecido um justificado interesse (Silva e Rosa, 2019; Gonçalves e Rosa, 2021, *i.a.*), em particular, no que toca à estruturação dos conteúdos e das secções, tendo em consideração, entre outros fatores, as áreas disciplinares em que os textos emergem. Porém, ainda não foram realizadas pesquisas que incidam especificamente em aspetos como os que são abordados no presente trabalho: a língua em que o texto é redigido, a autoria individual ou coletiva dos textos, a respetiva estruturação, a construção da voz autoral e os tempos verbais predominantemente usados. Nesse sentido, pretende-se detetar os cruzamentos e as influências recíprocas entre estes fatores, com vista a um melhor conhecimento das propriedades textuais típicas de artigos científicos.

LINHA D'ÁGUA

A pesquisa baseia-se num modelo teórico compósito, que recolhe contributos de diversas teorizações: o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997), a Linguística Textual, complementarmente encarada também como Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008), a Análise do Discurso (Maingueneau, 2014) e o Inglês para Fins Académicos (Swales, 1990, 2004), apresentado na secção seguinte. Depois, caracteriza-se o *corpus* selecionado, elencando os critérios de seleção dos 60 artigos científicos escolhidos e é indicada a metodologia adotada, que combina o levantamento de padrões com a sua análise contrastiva em diferentes línguas. A seguir, são apresentados os resultados da análise efetuada, que desenham preferências de expressão linguística da voz e de construção de plano indexadas às áreas disciplinares e às línguas. Por fim, sistematizam-se as principais conclusões, referindo em simultâneo a possibilidade de alargamento da pesquisa a outros textos, pertençam eles ao mesmo género ou a outros géneros académicos.

1 Um enquadramento teórico compósito para a análise dos géneros académicos

Conforme anunciado na secção anterior, o modelo teórico adotado para a análise de géneros do discurso académico recolhe contributos diversos, em cujo âmbito existe um alargado consenso relativamente ao conceito de género e às categorias que são consideradas géneros (por exemplo, tese de doutoramento, notícia, despacho, romance, etc.). Cada **género** é concebido como uma classe de textos que ocorrem recorrentemente em situações específicas, sendo caracterizados por propriedades relativamente estáveis (Bakhtin, 1986, p. 60) embora flexíveis (Bronckart, 1997, p. 103). Adam e Heidmann (2011, pp. 24-25) referem que “os géneros são – como as línguas – convenções consideradas entre dois fatores mais complementares que contraditórios: o de repetição e o de variação”. Assume-se, portanto, que cada autor adota e adapta de forma dinâmica essas propriedades na produção de cada novo texto de um dado género.

É também consensual que os fatores externos inerentes à situação comunicativa condicionam as propriedades textuais específicas dos exemplares de cada género (Bakhtin, 1986, p. 60; Adam e Heidmann, 2011, p. 24; Bronckart, 1997, pp. 137-138; Swales, 1990, pp. 45-46), o que é sublinhado na citação seguinte: “*types et genres de discours sont ainsi pris dans une relation de réciprocité: tout type est un réseau de genres; tout genre est rapporté à un type*” (Maingueneau, 2014, pp. 64-65)¹. Entre os fatores situacionais a considerar, destacam-se a área de atividade em que um dado género é usado e circula (jornalismo, literatura, investigação e

¹ As conceções de tipo de discurso e de género diferem, em maior ou menor grau, no seio de diversos posicionamentos teóricos e disciplinares. No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, a designação “tipo de discurso” refere um conceito distinto do que é adotado no presente estudo (cf. Bronckart, 1997; Maingueneau, 2014). Também nesse enquadramento teórico, os géneros são preferencialmente referidos como “géneros textuais” (ou “de texto”), enquanto, na Análise do Discurso e na Linguística Textual (Adam, 2008), se usa geralmente a designação “géneros discursivos” (ou “do discurso”).

ensino, política, religião, justiça, administração pública, publicidade, etc.), os papéis socioprofissionais assumidos pelos interlocutores e os objetivos que os autores procuram atingir.

Por outro lado, os gêneros são designados por etiquetas que têm origem nas áreas de atividade em que são usados (e não em propostas de especialistas que concebem e elaboram classificações de textos ou de sequências textuais). Por conseguinte, o conceito de gênero adotado nesta pesquisa difere de outras classes de textos frequentemente contempladas: quer dos tipos de textos (Werlich, 1983), quer dos tipos de sequências textuais (Adam, 1992), quer ainda do conceito de gênero tal como é concebido no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (Rose e Martin, 2012).

Para a presente pesquisa, importa salientar que os textos do gênero **artigo científico** são produzidos no seio do discurso acadêmico por indivíduos que estão investidos do papel de investigadores e que procuram, assim, dar a conhecer reflexões, quadros teóricos, metodologias, processos e resultados de estudos realizados ou que se propõem concretizar. São publicados em revistas científicas e em livros, seja em suporte papel ou digital.

Para o estudo levado a cabo, utilizamos o conceito de **voz autoral** de Matsuda e Tardy (2007, p. 239), que corresponde a uma imagem ou impressão (re)construída pelo leitor ou ouvinte: “*Voice is the reader’s impression derived from the particular combination of the ways in which both discursive and non-discursive features are used*”. Trata-se, portanto, de um juízo de valor formulado pelo leitor/ouvinte que se baseia, em particular mas não necessariamente de modo exclusivo, nas marcas linguísticas atestadas nos textos escritos ou orais.

De acordo com Matsuda e Tardy (2007), a voz autoral de um texto pode oscilar entre dois polos. O polo em que emerge uma **voz individual**, singular, observa-se quando o autor do texto se salienta relativamente a outros autores no âmbito da mesma área disciplinar. O polo em que emerge uma **voz social** observa-se sempre que o autor se oculta ou se dilui, adotando um discurso que é semelhante ao dos seus pares no seio da comunidade da área disciplinar em que se insere e, por isso, não se destaca enquanto indivíduo. Nesta oposição, a voz individual é o termo marcado da relação escalar, enquanto a voz social é o termo não marcado.

Segundo Hyland (2009, p. 76), “*the presence or absence of explicit author reference is therefore a conscious choice by writers to adopt a particular stance and disciplinary-situated authorial identity*”. Os mecanismos textuais mais comuns que geralmente contribuem para a saliência da voz individualizada e, concomitantemente, para o reforço de uma posição pessoal e disciplinar sobre um determinado conteúdo (o que Hyland chama “*stance*”, e que, no presente artigo, se traduz por “posicionamento”) são os que dizem respeito ao uso de formas pronominais e verbais de 1.^a pessoa, sobretudo de 1.^a pessoa do singular, mas também, em menor grau, de 1.^a pessoa do plural.

Um segundo critério adotado para a análise decorre das reflexões de Swales (1990, 2004) sobre a estruturação de gêneros acadêmicos, no sentido de “plano de texto”, que se

entende como uma organização textual “que permite concretizar as intenções de produção e distribuição da informação [...]” (Cabral, 2013, p. 241). Assume-se que os exemplares do género artigo científico têm geralmente uma organização interna a nível da distribuição dos conteúdos e da segmentação em secções que pode ser caracterizada como sendo dos tipos **IMRDC** ou **estruturação por tópicos**. No primeiro caso, os textos encontram-se globalmente divididos nas secções Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusões (embora possam acolher alguma flexibilidade, por exemplo, introduzindo uma secção reservada à revisão de literatura). A estruturação do tipo IMRDC inclui secções com designações e com conteúdos previsíveis que ocorrem numa ordem relativamente rígida. Planos deste tipo são os mais comuns em áreas disciplinares cuja investigação é de natureza predominantemente experimental (ou seja, em C). No segundo caso, a estruturação dos textos decorre dos temas abordados e das opções dos autores; desse modo, quer o número de secções, quer os respetivos títulos e conteúdos não são geralmente previsíveis, ainda que os exemplares assim estruturados contenham uma secção inicial em que se enquadra a pesquisa (a Introdução, com esta ou com outra designação equivalente) e uma secção final em que se sistematizam as principais ideias a reter (a Conclusão, que também pode ter esta ou outra designação). Os planos deste tipo são mais frequentes em áreas de investigação tendencialmente argumentativo-interpretativas (ou seja, em CSHH). A estes dois tipos de estruturação organização textual, acresce uma terceira de **tipo misto**, que conjuga propriedades de ambos os modelos atrás referidos (Santos e Silva, 2021).

No *corpus* analisado, a elevada diversidade de tempos verbais detetada em alguns textos seleccionados foi, de igual modo, objeto de reflexão a propósito da voz autoral, como adiante se verá (vd. secção Resultados). Além disso, foram consideradas as opções por um dado plano de texto como outras tantas marcas que projetam uma voz autoral individualizada, ainda que o efeito de destacar a voz seja, nesses casos, menos evidente ou ostensivo.

De facto, parece ser possível identificar elementos léxico-gramaticais e estruturais que refletem um estilo mais ou menos personalizado e, por essa via, contribuem para fazer emergir uma voz autoral individualizada e um posicionamento mais marcado. Como hipótese de trabalho a explorar em futuras pesquisas, existem outras marcas que podem revelar uma voz autoral mais individualizada: o predomínio de formas de um tempo verbal que não o presente; a ocorrência de frases sem forma verbal finita; a baixa densidade de formas verbais nas frases; o uso abundante da voz passiva; a repetição de léxico não necessariamente especializado (como formas do verbo “ser”, do verbo “to be” ou termos anafóricos, como “aquilo”, “àquilo”, “aquele”, “daquele”, “isto”, “isso”, “disso”, “aqui” e “daqui”); o uso frequente de conectores (como “por isso”); o uso de frases interrogativas; a ocorrência de frases muito extensas e com estrutura sintática complexa, como é o caso das subordinadas gerundivas em posição inicial ou final (por exemplo, num artigo da área do Direito, foi detetada uma frase com 102 palavras (cf. Cern, Linhares e Wojciechowski 2019)); os casos de tradução literal do português para o inglês (nos artigos que foram publicados em língua inglesa); os erros de expressão escrita; a não

segmentação do artigo em secções; a ausência de ou, inversamente, o recurso abundante a notas de rodapé².

O cruzamento das variáveis consideradas fez emergir a multiplicidade de escolhas postas à disposição das formações sociodiscursivas académicas, por um lado, mas também, por outro, algumas preferências mais marcadas, consoante as áreas disciplinares. Conforme veremos no final da secção Resultados, essas preferências reforçam alguns dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em especial o de que os membros das comunidades académicas adotam e adaptam nas suas atividades profissionais as práticas discursivas das suas respetivas formações.

2 Corpus e metodologia

Para realizar o estudo, foram selecionados 60 artigos. Visando proceder a uma análise comparativa entre domínios do conhecimento, 30 artigos são da área das Ciências (incluindo Ciências Naturais, Ciências da Saúde e Engenharias)³ e 30 artigos são da área das Ciências Sociais e Humanas e das Humanidades (incluindo História, Estudos Literários, Linguística, Sociologia, Ciências do Desporto, entre outras disciplinas). A distinção entre grandes domínios disciplinares é relevante, porquanto diferenças a nível das metodologias adotadas se refletem inevitavelmente nos modos de divulgar os processos de pesquisa e os respetivos resultados, seja em textos do género artigo científico ou de outros géneros de investigação (como a tese de doutoramento e a dissertação de mestrado). De acordo com Hyland (2009, p. 64), “*there seems to be good reasons for taking domain as the point of departure for understanding discourse variation in the academy.*”

Um requisito central para a seleção do *corpus* incidiu na autoria dos artigos: os textos selecionados foram escritos individualmente ou em coautoria, mas um dos autores é obrigatoriamente o investigador principal (IP) de um centro de investigação sediado em Portugal. Na base deste requisito está a assunção de que o desempenho deste cargo numa unidade de

² A influência destes casos na (re)construção de uma voz autoral individualizada necessita de ser comprovada de forma mais sistemática, quer porque não constituíram o foco do presente trabalho, quer porque decorrem de fatores muito diversificados, quer ainda porque exigem a análise de *corpora* mais extensos. Alguns dos mecanismos indicados podem configurar, afinal, marcas mais ou menos comuns entre os artigos publicados no seio de uma dada área disciplinar e constituir, por isso, uma marca de voz social (e não individual).

³ Este grupo de áreas disciplinares corresponde essencialmente ao que, em inglês, se designa pela sigla STEM (*Sciences, Technology, Engineering, Mathematics*). Segundo Hyland (2009, p. 63), as Ciências caracterizam-se por serem mais empíricas e objetivas, por nelas haver uma gradual e linear evolução dos conhecimentos adquiridos, por adotarem métodos experimentais, por serem predominantemente de natureza quantitativa, por usarem géneros mais rigidamente estruturados e por as suas publicações terem uma audiência muito restrita, limitada a especialistas. De acordo com o mesmo autor, as Ciências Sociais e Humanas e as Humanidades (HASS, ou *Humanities, Arts, Social Sciences*; cf. Benneworth e Jongbloed, 2010) são explicitamente interpretativas, há nelas um conhecimento relativamente disperso, a aceitação ou a rejeição dos resultados das pesquisas tende a estar mais dependentes da argumentação, são predominantemente de natureza qualitativa e os textos das publicações estruturam-se de formas menos rígidas. Estas diferenças entre as áreas do conhecimento são, naturalmente, graduáveis.

Investigação e Desenvolvimento (I&D) indicia que o pesquisador em causa constitui um autor reconhecido pelos seus pares como experiente e prestigiado⁴. Nesse sentido, pode dizer-se que os artigos do *corpus* analisado foram redigidos por *gatekeepers* ou que, na equipa que o escreveu, existe pelo menos um autor que é visto pelos seus pares como um modelo a seguir.

Além disso, todos os artigos recolhidos foram publicados a partir de 2013. O fator tempo configurava um aspeto relevante, pois interessava identificar as propriedades dos exemplares mais recentemente publicados e aferir tendências atuais na produção de textos do género artigo científico. Em todos os casos, era relevante que os textos tivessem sido publicados alguns anos após a adoção dos preceitos inerentes ao chamado processo de Bolonha, que consistiu numa reforma estrutural do ensino ministrado por instituições universitárias na União Europeia e que seguramente teve consequências importantes na investigação e nas publicações científicas. Porque os textos analisados foram publicados entre 2013 e 2021, assume-se que refletem já tendências que decorrem da tentativa de harmonização subjacente ao processo de Bolonha.

A conjugação do período de tempo mais recente e da autoria dos artigos por autores que podem ser considerados *gatekeepers* dificultou a seleção dos exemplares. Em muitos casos, os artigos mais recentes dos autores que interessava contemplar não estavam disponíveis *online*. Por isso, foi necessário recolher exemplares cuja publicação se deu num ano mais recuado no tempo; e, assim, não foi possível respeitar o requisito inicialmente estipulado de concentrar a data de publicação dos artigos nos 4 anos anteriores ao estudo (de 2018 em diante).

A metodologia adotada consistiu nos passos seguintes: em primeiro lugar, foram contabilizados os exemplares com autoria individual e coletiva, considerando também a inserção no domínio das Ciências (C) ou das Ciências Sociais e Humanas e Humanidades (CSHH). A seguir, contabilizou-se também os textos em função da língua em que foram redigidos (português, inglês ou, num único caso, francês) e do modelo de estruturação adotado (IMRDC, por tópicos ou misto). Foram, ainda, analisados os mecanismos identificadores da voz autoral relativos à pessoa gramatical nas formas verbais e pronominais, bem como os planos composicionais atestados. Após a recolha de todos os dados, procedeu-se a comparações e cruzamentos. Os resultados e as respetivas interpretações são expostos e sistematizados na secção seguinte.

3 Resultados

Na análise das encruzilhadas do artigo científico e da voz, o primeiro ponto considerado foi o da autoria coletiva ou individual dos artigos, conforme resumido na Tabela 1.

⁴ Swales (2004, p. 56) parece reforçar a importância deste requisito na citação seguinte: “*the more important distinction in today’s research world is [...] no longer that between NS [Native Speakers of English] and NNS [Non Native Speakers of English] but between experienced or ‘senior’ researchers/scholars and less experienced or ‘junior’ ones.*”

Tabela 1. Autoria dos exemplares do género artigo científico em C e em CSHH

	CSHH	C	Total (%)
Coletiva	18	29	47 (78,3%)
Individual	12	1	13 (21,7%)

Fonte: elaboração própria.

No total dos 60 artigos analisados, 13 foram redigidos por um único autor (21,7%) e 47 foram redigidos por mais do que um pesquisador (78,3%). Após esta constatação inicial, que reforça o predomínio da autoria coletiva nos artigos analisados, é relevante proceder a uma análise mais fina, considerando também as áreas do conhecimento.

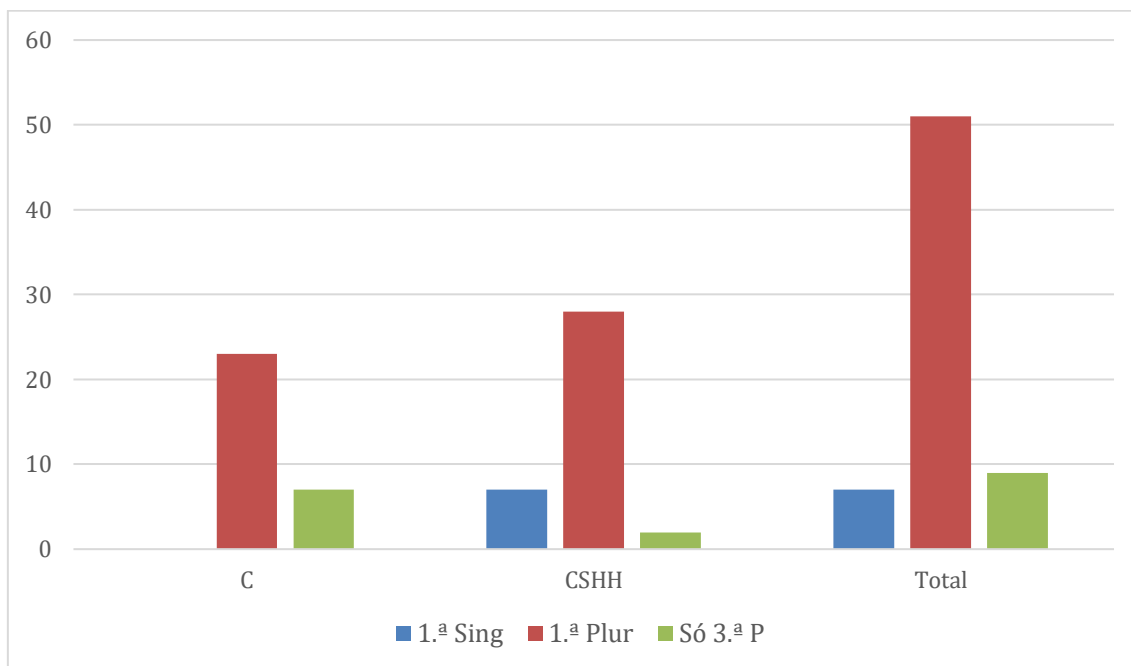
Em CSHH, há um ligeiro predomínio de artigos escritos por diversos autores: 18 textos (60%) foram redigidos por mais do que um autor⁵ e 12 (40%) são de um único autor.⁶ Contrastando com as CSHH, em C, é claramente favorecida a autoria coletiva: apenas um dos exemplares analisados (3,3%) foi assinado por um único autor, enquanto 29 textos são de autoria coletiva (96,7%). Esta distribuição justifica-se por ser habitual em C a investigação realizada por equipas que, muitas vezes, são multinacionais.

A autoria individual ou coletiva é, assim, um primeiro critério que indicia práticas distintas a nível das diversas formações sociodiscursivas, refletidas claramente nas formas pronominais e verbais. Observando o Gráfico 1, verifica-se que nenhum dos artigos de C inclui manifestações da 1.ª pessoa do singular, nem mesmo no que foi redigido por um só autor:

⁵ Em CSHH, foram detetados 6 artigos escritos por 2 autores, 4 artigos escritos por 3 autores e 8 artigos escritos por 4 ou mais autores. O número máximo de autores de um único artigo foi de 14; este artigo é da área da Arqueologia e, como muitas vezes sucede em casos de autoria coletiva, congrega uma equipa multinacional de investigadores.

⁶ Se a análise tivesse incidido em exemplares de CSHH publicados há 20 anos, é plausível assumir que os resultados fossem diferentes e predominassem os artigos de um único autor. Esta análise diacrónica contrastiva é uma possível linha de pesquisa a adotar em futuros estudos, que deverá igualmente contemplar a diferença entre autorias coletivas mais ou menos numerosas.

Gráfico 1. Voz autoral: formas pronominais e verbais⁷



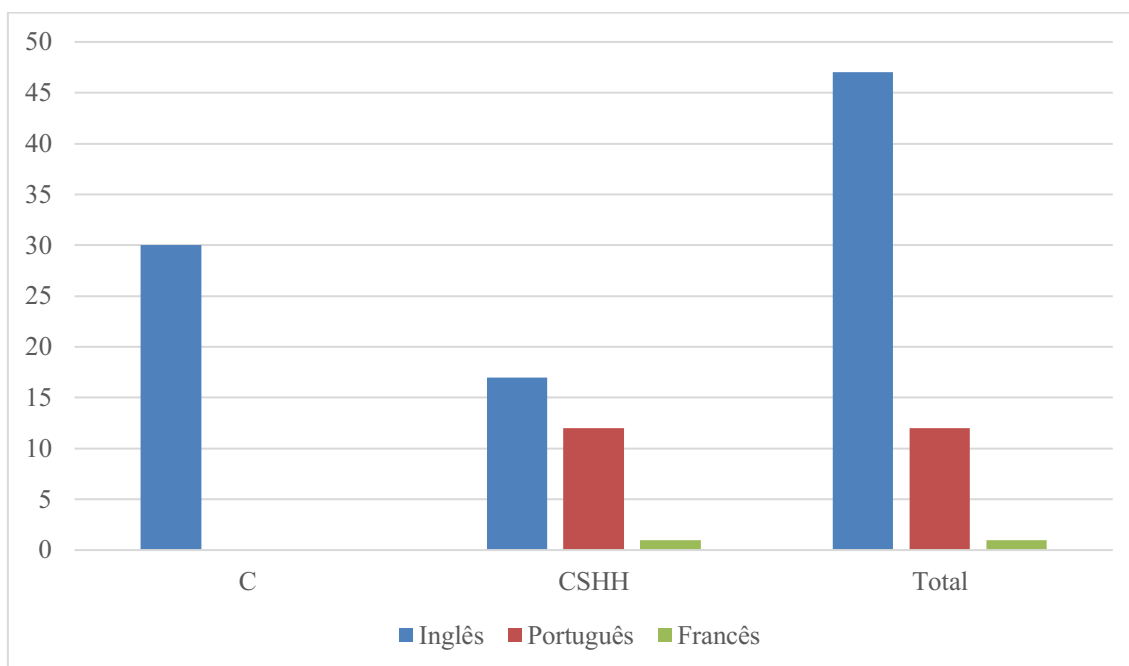
Fonte: elaboração própria.

Ao invés, nos artigos de CSHH, há 27 artigos que recorrem à 1.ª pessoa do plural e, em 7 deles, ocorre também a 1.ª pessoa do singular. Além disso, nos artigos de C em que ocorre a 1.ª pessoa do plural, verifica-se a ocorrência de um *we / nós* “exclusivo” (referente à equipa que escreveu o texto), a par de ocorrências menos frequentes de um *we / nós* “inclusivo”, como em *we can infer – we see – we observe*, que permitem trazer o leitor para o interior do texto. No entanto, estas formas são nestas áreas muito mais raras do que as de 3.ª pessoa, registando-se ainda um número muito elevado de passivas. O apagamento do agente, mesmo em inglês, é assim uma constante, estrutura a que não deverá ser estranha a autoria coletiva. É provável que os processos e os resultados das avaliações das Unidades de I&D sediadas em Portugal e financiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) tenham contribuído para a promoção de pesquisas coletivas e interinstitucionais em parcerias nacionais e internacionais, o que, como a seguir se verá, também se reflete na crescente adoção do inglês como língua de comunicação.

Este é o segundo ponto relevante, conforme sistematizado no Gráfico 2.

⁷ As somas finais não indicam valores absolutos, uma vez que muitos artigos exibem escolhas alternadas entre 1.ª e 3.ª pessoa.

Gráfico 2. Línguas em que os artigos foram redigidos



Fonte: elaboração própria.

As colunas à direita no gráfico 2 correspondem aos números totais: no conjunto dos 60 artigos analisados, 47 foram escritos em inglês (78,3%), o que corresponde a mais de três quartos do total de exemplares analisados. Em 12 artigos, optou-se pelo português (20% dos 60 textos que foram objeto de análise).

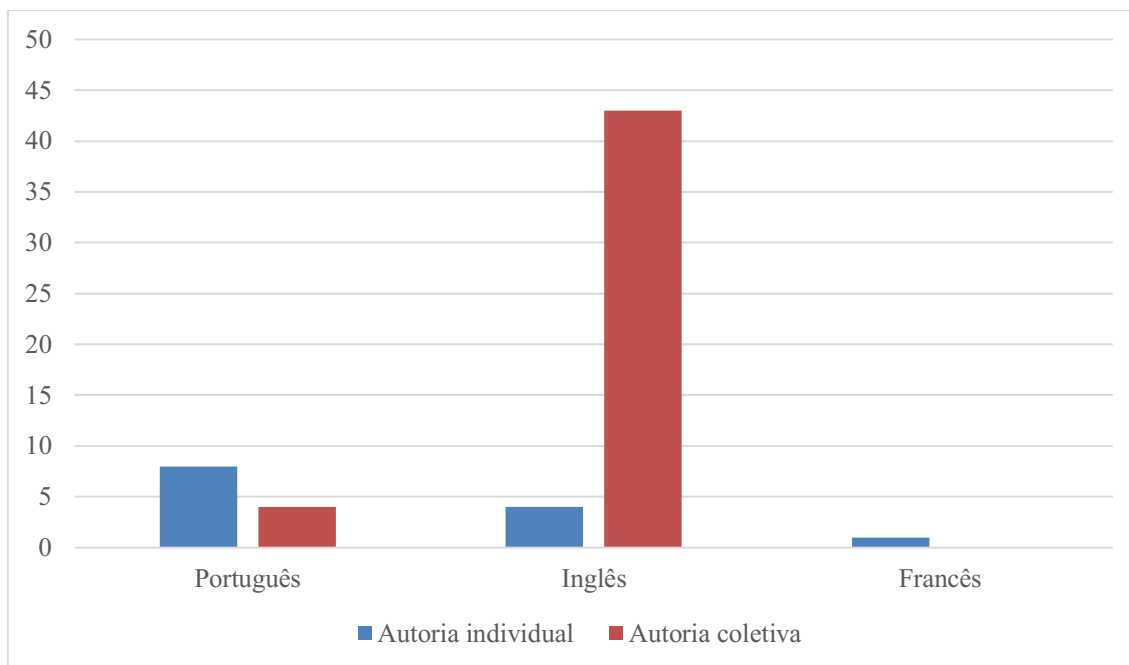
Outras indicações relevantes são dadas pela comparação entre os dois *subcorpora* das áreas de C e de CSHH. A coluna à esquerda no gráfico revela que, em C, todos os artigos foram escritos em inglês (100%). Nas colunas centrais do gráfico constam os dados relativos a CSHH: dos 30 artigos analisados, 17 foram redigidos em inglês (56,7%), enquanto 12 foram escritos em português (40%) e apenas 1 foi redigido em francês, sendo este texto da área da literatura francesa⁸.

O gráfico 2 é elucidativo quanto ao claro predomínio do inglês, especialmente em C, o que se pode explicar por diversos fatores. Em primeiro lugar, os principais fóruns de publicação usam o inglês como *lingua franca*. É, por isso, particularmente relevante observar que, em C, há uma uniformização generalizada na adoção da língua veicular (o inglês), enquanto em CSHH há uma significativa parcela de autores que publicam em português. De qualquer modo, parece ser plausível pensar que, mesmo nestas áreas, o inglês é cada vez mais frequentemente escolhido como idioma de divulgação dos processos e dos resultados das pesquisas realizadas.

⁸ No conjunto dos artigos de CSHH, há duas áreas disciplinares cujos artigos se encontram escritos na mesma língua: os exemplares de Psicologia e de Desporto (dois textos em cada área disciplinar) foram redigidos em inglês. Quanto a outras disciplinas (Arqueologia, Arquitetura, Artes e Design, Ciências da Educação, Direito, Economia e Gestão, Estudos Literários, Linguística, História, Sociologia), os artigos foram escritos quer em português, quer em inglês (e em francês, no caso dos Estudos Literários).

O Gráfico 3 cruza informações relativas à língua em que os artigos foram redigidos e à sua autoria (individual ou coletiva).

Gráfico 3. Língua em que os artigos foram redigidos e autoria individual ou coletiva



Fonte: elaboração própria.

Os dados recolhidos indiciam que há uma forte correlação entre, por um lado, a autoria coletiva e o predomínio da escolha do inglês, e, por outro lado, a autoria individual e a opção pelo português. Dos 12 artigos escritos em português, 8 têm autoria individual (66,7%) e 4 têm autoria coletiva (33,3%). Em claro contraste, dos 47 artigos redigidos em inglês, 43 têm autoria coletiva (91,5%) e apenas 4 foram escritos por um único autor (8,5%). Assim, parece plausível concluir-se que, quando os artigos têm autoria coletiva, são predominantemente redigidos em inglês; quando têm autoria individual, são mais frequentemente escritos em português.

A correlação entre língua, área disciplinar e preferência por marcas de pessoa (pronominais ou verbais) é menos relevante, desde logo porque só em CSHH encontramos todo o leque possível de escolhas. Não obstante, dos 17 artigos de CSHH redigidos em inglês, apenas 3 são de autoria individual; dentro destes, apenas 1 regista ocorrência alternada de formas na 1.^a pessoa do singular ou do plural. Nos 12 artigos redigidos em português, em que há 8 de autoria individual, regista-se a presença de 1.^a pessoa em pelo menos 5 textos. Em C, todos os artigos recorrem à 3.^a pessoa, havendo mesmo 8 que o fazem em exclusivo. Nos restantes 22, encontra-se a alternância entre a 3.^a pessoa, sempre dominante, a passiva (como em *it has been observed that X*) e a 1.^a pessoa do plural, seja exclusiva, seja inclusiva.

Por estes resultados, parece poder afirmar-se que a adoção da língua inglesa restringe o uso das formas de 1.^a pessoa, afetando em especial a 1.^a do singular. Cruzando esta observação

com as anteriores, os três parâmetros em análise evidenciam uma tendência para associar a autoria coletiva, o uso da língua inglesa e a preferência por manifestações de voz autoral menos individualizadas. Como se pode ver pelos exemplos, trata-se de uma estratégia argumentativa destinada a reforçar a credibilidade com que é recebida a informação. Se, no primeiro exemplo, o autor parece até assumir-se como parte interessada, já nos restantes três há um distanciamento que o apaga, ou à equipa:

- (1) Para aquilo que **me interessa**, a historicidade assim perspectivada atinge personagens ficcionais ou figuras históricas ficcionalizadas, em contexto literário [...]. **Procuero** caracterizar de forma mais elucidativa a propriedade que **estabeleci** como âncora desta análise [...] (Reis, 2019, artigo de Estudos Literários – CSHH)
- (2) **The available data suggests** that the key figures involved in spreading reformist ideas in Asia and America were not Portuguese. (Paiva, 2019, artigo de História – CSHH)
- (3) **The study was carried out** at a central frequency of 28 GHz. The amplitude and phase response of the transmission coefficients of the cell **are shown** in Figure 6 as a function of the air gap dimensions for normal incidence and 28 GHz. **The phase response entirely covers** a 360° range, and **the transmission losses are lower** than 1.5 dB in more than 85% of the cells.” (Vaquero *et al.*, 2021, artigo de Engenharia das Telecomunicações – C)
- (4) First, **we confirmed** that ibuprofen affected RAC1B protein and transcript levels, as expected from an alternative splicing event. In Figure 1A, **we observe** the decrease in RAC1B protein levels following ibuprofen treatment. **Aspirin was used** as control because it is also a non-steroidal anti-inflammatory drug [...]. (Gonçalves *et al.*, 2020 – artigo de Ciências Farmacêuticas – C)

Uma análise de mais textos do mesmo género em diferentes períodos temporais poderá confirmar se, nas formações sociodiscursivas académicas, a comunicação do conhecimento científico tende a tornar-se uma comunicação de grupos – coletiva – feita numa voz autoral mais “social”, em detrimento de uma comunicação cujas vozes autorais sejam individualizadas.

A respeito da variável “forma verbal”, constata-se que o uso é, como seria expectável, muito mais variado em artigos científicos redigidos em português, nas CSHH. Em concreto, um artigo de Arqueologia (Fabião, 2020) recorre a 13 formas verbais distintas, seja na voz passiva, seja na voz ativa. Presume-se que falantes nativos de português se sentirão mais confiantes na sua língua materna do que na língua inglesa. Este fator pode também explicar que o uso mais homogêneo das formas verbais em inglês em C tenha um certo pendor formulaico, como se vê pelos exemplos:

- (5) **The results show that** the medium risk areas are mainly located in the Mondego subsystem of the estuary (North branch). (Caro *et al.*, 2020 – artigo de Ecologia – C)
- (6) On the one hand, [...], the highest percentage changes **are associated** to variables d*y, F*y and d*NC. On the other hand, the lowest percentage changes **are associated**, in general, to variables F*y/m*, % ag SD and % ag NC. (Maio *et al.*, 2020 – artigo de Engenharia Civil – C)

As formas de *Present Tense* são as mais usadas nas secções de introdução e de apresentação e discussão de resultados das áreas disciplinares de C. De forma expectável, este tempo verbal está aliado ao distanciamento da voz autoral atrás assinalado, contribuindo para uma impressão de objetividade em que o texto narra, descreve, expõe ou argumenta, enunciando-se a si próprio. O apagamento da voz autoral redundante em que o *dictum* emerge como que despido de qualquer *modus* – não existem indivíduos nestes eventos de comunicação, apenas factos reais e, quando muito, comunidades científicas que os observam e reportam num presente universal / de verdade.

Em reforço da coletivização da voz em C, nota-se que o uso de outras formas verbais também está matematicamente associado a determinadas secções. Além do caso referido do *Present Tense*, as formas verbais de *Present Perfect* são utilizadas na revisão da literatura para a exposição de resultados obtidos por outros autores:

- (7) However, 10 per cent of GRGs **have now been found** to reside in cluster environments [...]. (Delhaize *et al.*, 2021 – artigo de Astrofísica – C)
- (8) However, according to Kuo et al. [22], recent advances in sensing technology **have facilitated** a broad adoption of NDSs to explore driver behavior [...]. (Lobo *et al.*, 2020 – artigo de Engenharia dos Transportes – C)

O *Simple Past* aparece também de forma regular no relato de experiências, ensaios e simulações, isto é, sempre que se torna necessário narrar como decorreu um dado processo por ordem cronológica:

- (9) Milli-Q water [...] **were filtered** through a 0.22 mm nylon membrane filter [...]. The solvents **were degassed** for 15 min in an ultrasonic bath. (Maia *et al.*, 2020 – artigo de Bioquímica – C)
- (10) The local block performed on the common peroneal nerve **allowed** the surgical intervention to be carried out [...]. The technique [...] **proved** to be largely advantageous, with a quick, simple and wide access to the nerve that **allowed** an easy induction of surgical injuries [...]. (Alvites *et al.*, 2021 – artigo de Medicina Veterinária – C)

Por fim, no quarto parâmetro considerado – a estruturação e distribuição de conteúdos por planos de texto, os artigos analisados evidenciam 3 tipos: IMRDC, estruturação por tópicos e estruturação de tipo misto (cf. secção relativa ao Enquadramento teórico). A Tabela 2 sistematiza os tipos de planos de texto encontrados nos artigos de C e de CSHH.

Tabela 2. Planos de texto dos artigos científicos em C e em CSHH

	CSHH	C	Total (%)
Tópicos	20	7	27 (45%)
IMRDC	6	15	21 (35%)
Misto	4	8	12 (20%)

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados compilados na tabela 2, a clivagem entre as duas áreas também fica patente no que diz respeito aos planos de texto adotados. No *subcorpus* de artigos de CSHH, há 20 textos estruturados por tópicos (66,6%), 6 textos com o plano do tipo IMRDC (20%) e apenas 4 com o plano misto (13,3%). Merece ainda ser sublinhado que todos os exemplares com estruturação IMRDC são escritos em inglês (3 artigos de Ciências do Desporto, 2 de Psicologia e 1 de Economia e Gestão).

Pelo contrário, em C, predominam os textos com plano IMRDC (15 artigos, o que perfaz 50%), havendo 8 que adotam um modelo misto (26,6%) e 7 estruturados por Tópicos (23,3%). A estruturação por tópicos em C surge nas áreas da Matemática e da Engenharia das Telecomunicações, e, sobretudo, nos chamados *review articles* – artigos científicos constituídos exclusivamente por uma resenha sobre um determinado tema. Por não exporem o processo relativo a uma pesquisa de natureza experimental, não incluem apresentação de metodologia (M) nem de resultados (R), ainda que possam ter discussão (D).

Esta diferença atestada nos dados recolhidos neste domínio indicia a possibilidade de haver dois subgéneros do artigo científico em C: **(i)** o artigo científico destinado à disseminação de uma investigação de teor experimental ou aplicada; **(ii)** o artigo científico que explicita o ponto da situação num determinado tema e que constitui uma revisão da literatura ou estado da arte, sem parte experimental ou aplicada, de pendor ensaístico. Esta hipótese de trabalho deverá ser confirmada ou infirmada em futuros trabalhos, que incidam sobre um *corpus* mais numeroso e diversificado.

Ainda no âmbito do plano de texto, mais especificamente na distribuição de conteúdos por secções e subsecções, confirma-se a clivagem entre as duas áreas. Em CSHH, dos 30 exemplares analisados, 26 estão segmentados em secções (86,7%), e 4 artigos (das áreas das Ciências do Desporto, da Arquitetura, da História e dos Estudos Literários) não apresentam qualquer divisão (13,3%). Pelo contrário, em C, todos os textos estão divididos em secções: 28 exemplares incluem uma secção de Introdução e os 30 contêm uma secção de Conclusões.

Conclusões

Para concluir, pode afirmar-se que as encruzilhadas da voz autoral resultam de escolhas múltiplas, nas quais atuam diferentes critérios. A autoria individual ou coletiva é o primeiro fator que mostra uma clivagem entre C e CSHH: em C predomina a autoria coletiva, em CSHH há um relativo equilíbrio entre artigos de um só autor ou de mais do que um autor, o que aponta para modelos distintos das formações sociodiscursivas no que toca ao discurso académico e ao posicionamento. Num contraste mais evidente, o inglês assume o papel de *lingua franca*, especialmente em C, onde é a língua de todos os textos. Esta “opção” não o é verdadeiramente. Poderá dever-se em parte à autoria coletiva, uma vez que as equipas incluem autores de diferentes nacionalidades, e em parte às constricções de publicação: editoras e revistas internacionais com alto fator de impacto apenas publicam em inglês.

As opções elencadas configuram-se em propriedades estilístico-fraseológicas pertinentes para a caracterização do género no discurso académico que se produz nas unidades de I&D sediadas em Portugal: os artigos de CSHH evidenciam uma voz autoral mais individualizada do que os artigos de C, onde predominam as formas de 3.^a pessoa e, sobretudo, as formas da passiva.

Por fim, os tempos verbais são mais diversificados em CSHH, em que alguns artigos em português utilizam mesmo um leque muito amplo, ao passo que os artigos de C evidenciam usos mais formulaicos, com o *Present* para os resultados do artigo, o *Present Perfect* para os resultados de outros autores e o *Past* para o relato de experiências (predominante na Metodologia, por exemplo).

Em suma, parece existir uma correlação evidente entre o uso das formas pronominais e verbais e as áreas disciplinares: em C, onde a língua é o inglês (*lingua franca* da internacionalização científica), a autoria é coletiva e os planos de texto, bem como os dispositivos paratextuais, são determinados pelas editoras e revistas, predominam formas impessoais, de passiva ou o *we* de autor – a voz da formação sociodiscursiva é claramente mais coletiva, traduzindo um posicionamento menos saliente. Em CSHH, onde os fóruns de publicação aceitam outras línguas e a autoria ainda tem possibilidades de individualização, os planos de texto, as formas pessoais e verbais apontam para uma voz mais “livre” e, consequentemente, um posicionamento mais individualizado.

Confirma-se, por conseguinte, a tendência para uma voz mais coletiva em C e mais individualizada em CSHH, que é corroborada pelos planos de texto, uniformizados tendencialmente em IMRDC (ou misto de IMRDC) em C e predominantemente TOP em CSHH, e que é reforçada pelas opções de distribuição de conteúdos, com os artigos de C sempre divididos em subsecções (até um máximo de 24), ao passo que CSHH admite artigos sem subdivisões. Para confirmar estas encruzilhadas, será necessário aplicar este mesmo modelo de análise a um *corpus* mais alargado, e, sobretudo, correspondente a um período temporal distinto – isso permitirá confirmar as tendências detetadas no presente trabalho para a evolução do género artigo científico.

Financiamento

Trabalho de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do programa plurianual da unidade de I&D CELGA-ILTEC.

Referências

- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes*. 3. ed. Paris: Éditions Nathan, 1992.
- ADAM, J.-M. *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, 2008.
- ADAM, J.-M.; HEIDMANN, U. Dos gêneros de discurso à genericidade: seis proposições. *In: O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 567-588.
- BAKHTIN, M. The problem of speech genres. *In: Speech genres and other late essays*. Austin: The University of Texas Press, 1986. p. 60-102.
- BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D.; GARUFIS, J. *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press, 2005.
- BENNEWORTH, P.; JONGBLOED, B. W. Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *High Educ*, v. 59, p. 567-588, 2010.
- BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BUNTON, D. The structure of PhD conclusion structures. *Journal of English for Academic Purposes*, n. 4, p. 207-224, 2005.
- BUNTON, D. Generic moves in PhD Thesis Introductions. *In: FLOWERDEW, John (Ed.). Academic discourse*. London: Pearson Education, 2002. p. 57-75.
- GONÇALVES, M.; ROSA, R. Mecanismos de reformulação no artigo científico. *In: ABLALI, D.; GONÇALVES, M.; SILVA, F. (Orgs.). Reformular: uma questão de gêneros?* Lisboa: Húmus, 2021. p. 247-267.
- HYLAND, K. *Academic discourse*. London/New York: Continuum, 2009.
- MAINGUENEAU, D. *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin, 2014.
- MATSUDA, P. K.; TARDY, C. Voice in academic writing: the rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, n. 26, p. 235-249, 2007.
- MIRANDA, F. *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCT/FCG, 2010.
- NGUYEN, T. T. L.; PRAMOOLSOOK, I. Master's Theses written by Vietnamese and international writers: rhetorical structure variations. *The Asian ESP Journal*, v. 12, n. 1, p. 106-127, 2016.
- PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *Thesis and dissertation writing in a second language: a handbook for supervisors*. New York: Routledge, 2007.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox, 2012.
- SANTOS, J. V.; SILVA, P. N. Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations vs. research articles. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, Porto, n. 5, p. 171-193, 2016.

LINHA D'ÁGUA

SANTOS, J. V.; SILVA, P. N. Dinâmicas de gênero e de texto: entre plano convencional e plano ocasional nas teses de doutoramento da Universidade de Coimbra. In: VALENTIM, H. T.; OLIVEIRA, T.; TEIXEIRA, C. (Orgs.). *Gramática e texto: interações e aplicação ao ensino*. Lisboa: NOVA FCSH – CLUNL, 2021. p. 93-112.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. G. S. Cordeiro e R. Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, P. N.; ROSA, R. O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *D.E.L.T.A. (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)*, v. 35 n. 4, p. 1-38, 2019. DOI: <http://doi.org/10.1590/1678-460x2019350409>.

SILVA, P. N.; SANTOS, J. V. Entre texto, gênero e discurso: um projeto de investigação no universo acadêmico português. In: SEARA, I. R.; SEBASTIÃO, I.; MARQUES, I. S. (Orgs.). *Discurso(s) de Cumplicidade: homenagem a Fernanda Menéndez*. Lisboa: Edições Húmus, 2019. p. 53-78.

SILVA, P. N.; SANTOS, J. V.; SITO, M. Z. Itinerários da escrita acadêmica no ensino superior: um projeto de investigação aplicada sobre textos e gêneros. In: CAELS, F.; BARBEIRO, L. F.; SANTOS, J. V. (Orgs.). *Discurso acadêmico: uma área disciplinar em construção*. Coimbra/Leiria: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL, 2019. p. 265-286.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

WERLICH, E. *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1983.

Referências do corpus

ALVITES, R. D. *et al.* Establishment of a Sheep Model for Hind Limb Peripheral Nerve Injury: Common Peroneal Nerve. *International Journal of Molecular Sciences*, v. 22, n. 1401, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijms22031401>.

DELHAIZE, J. *et al.* MIGHTEE: are giant radio galaxies more common than we thought? *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*, n. 501, p. 3833-3845, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1093/mnras/staa3837>.

CARO, C.; MARQUES, J. C.; CUNHA, P. P.; TEIXEIRA, Z. Ecosystem services as a resilience descriptor in habitat risk assessment using the InVEST model. *Ecological Indicators*, n. 115, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2020.106426>.

CERN, K. M.; LINHARES, J. M. A.; WOJCIECHOWSKI, B. The public Power of Judgement: Reasonableness Versus Rationality – Setting the Ball Rolling. *International Journal for the Semiotics of Law*, n. 33, p. 3-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11196-019-09659-8>.

FABIÃO, C. *Felicitas Iulia Olisipo a Lisboa Romana*. *SCAENA – Revista do Museu de Lisboa – Teatro Romano*, p. 82-96, 2020.

GONÇALVES, V.; HENRIQUE, A. F.A.; MATOS, P.; JORDAN, P. Ibuprofen disrupts a WNK1/GSK3 β /SRPK1 protein complex required for expression of tumor-related splicing variant RAC1B in colorectal cells. *Oncotarget*, v. 11, n. 47, p. 4421-4437, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18632/oncotarget.27816>.

LOBO, A.; FERREIRA, S.; COUTO, A. Exploring Monitoring Systems Data for Driver Distraction and Drowsiness Research. *Sensors*, n. 20, 3836, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/s20143836>.

LINHA D'ÁGUA

MAIA, A. S.; PAÍGA, P.; DELERUE-MATOS, C.; CASTRO, P. M. I.; TIRITAN, M. E. Quantification of fluoroquinolones in wastewaters by liquid chromatography-tandem mass spectrometry. *Environmental Pollution*, n. 259, 113927, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2020.113927>.

MAIO, R.; ESTÊVÃO, J. M. C.; FERREIRA, T. M.; VICENTE, R. Casting a new light on the seismic risk assessment of stone masonry buildings located within historic centres. *Structures*, n. 25, p. 578-592, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.istruc.2020.03.008>.

PAIVA, J. P. The Impact of Luther and the Reformation in the Portuguese Seaborne Empire: Asia and Brazil, 1520-1580. *Jnl of Ecclesiastical History*, v. 7, n. 2, p. 283-303, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022046918002658>.

REIS, C. “Entre os parágrafos mortos da história”. Sobre a historicidade na ficção queirosiana. *Revista de Estudos Literários*, n. 9, p. 85-113, 2019. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-847X_9_4.

VAQUERO, A. F.; RODRIGUEZ PINO, M.; ARREBOLA, M.; MATOS, S. A.; COSTA, J. R.; FERNANDES, C. A. Evaluation of a Dielectric-Only Transmitarray for Generating Multi-Focusing Near-Field Spots Using a Cluster of Feeds in the Ka-Band. *Sensors*, v. 21, n. 422, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/s21020422>.

Artigo / Article

O gênero memorial em contexto acadêmico: memoriais de formação e memoriais acadêmicos em comparação

The memorial genre in academic context: formation memorials and academic memorials in comparison

Mônica Inês de Castro Netto 

Universidade Federal de Catalão, Brasil
Universidade do Porto, Portugal

monica_netto@ufcat.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-7712-8745>

Fátima Silva 

Universidade do Porto, Portugal

mhenri@letras.up.pt
<https://orcid.org/0000-0003-2360-5136>

Recebido em: 11/12/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

O principal objetivo deste trabalho é fazer uma análise de memoriais produzidos em contexto acadêmico em função de três variáveis: condições de produção, plano de texto e marcadores discursivos. O *corpus* é constituído por 30 memoriais, sendo 15 de estudantes de dois cursos de especialização e 15 de candidatos a concursos para entrada na carreira docente em variadas áreas do conhecimento. A metodologia de análise é mista e apresenta as seguintes etapas: a) análise das condições de produção; b) análise do plano de texto de cada um dos tipos de memoriais; c) análise dos marcadores discursivos mais frequentes em cada um dos tipos de memoriais; d) comparação dos dois grupos de memoriais em relação às variáveis em análise; e) discussão dos resultados. Os resultados evidenciam diferenças ao nível do plano textual e da conexão marcada através do uso de marcadores discursivos nos dois grupos de memoriais.

Palavras-chave: Condições de produção • Narrativa autobiográfica • Marcadores discursivos • Plano de texto • Linguística do Texto

Abstract

The main objective of this paper is an analysis of memorials produced in academic context in terms of three variables: production conditions, text plan

and discourse markers. The corpus is constituted by 30 memoriais, 15 from students of two specialization courses and 15 from candidates for public examination for teaching career in varied areas of knowledge. The methodology of analysis has a mixed character and presents the following steps: a) analysis of production conditions and b) analysis of the text plan of each type of memoriais; c) analysis of the most frequent discourse markers in each type of memoriais; d) comparison of the two groups of memoriais in relation to the analysis variables; e) discussion of the results. The results show differences in terms of the text plan and the connection marked using discourse markers in the two groups of memoriais.

Keywords: Production conditions • Autobiographical narrative • Discourse markers • Text plan • Text linguistics

Introdução

O gênero memorial autobiográfico constitui uma tradição nas universidades brasileiras, tendo o seu ressurgimento ocorrido na academia no início dos anos oitenta, segundo Câmara (2012). Na sua essência, esse gênero remete à noção de memória, que está relacionada com a construção social, com as experiências sociais que os membros de uma comunidade específica possuem acerca de suas experiências humanas. No contexto acadêmico, os memoriais são adotados pela academia e em propostas de editais como forma de seleção/avaliação, dependendo das suas finalidades e contextos de produção, há a delimitação de diferentes tipos de memoriais. Passeggi (2008) aponta, neste contexto, a existência, entre outros, de memoriais descritivos, reflexivos, de formação e acadêmicos.

O foco deste estudo é a análise de dois destes tipos de memoriais, o memorial de formação (MF) e o memorial acadêmico (MA), que, segundo Passeggi (2008), se distinguem pela forma de escrita e, também, pela formalização da reivindicação da instituição proponente, constituindo dispositivos do processo formativo (MF) ou profissional (MA).

Embora a literatura sobre memoriais autobiográficos em contexto acadêmico venha merecendo a atenção dos pesquisadores, muito frequentemente no campo da História da Educação e da Análise do Discurso, há poucas pesquisas centradas na forma como os autores dos memoriais estruturam o seu texto, como estabelecem as escolhas dos recursos linguísticos para fazer a referência, o que reputamos fundamental não só para caracterizar o gênero como para distinguir diferentes tipos de memoriais.

Para compreender em que medida as diferenças nas condições de produção do gênero memorial encontram eco ao nível da estrutura composicional de memoriais e de que forma os autores dos memoriais estruturam o seu discurso a partir dos mecanismos de conexão estabelecidos por meio dos marcadores discursivos (MD), constituímos um *corpus* de MF e de MA, analisados em função de três variáveis – condições de produção (Câmara; Passeggi, 2013; Bronckart, 1999), plano de texto (Adam, 2011, 2019, 2021) e marcadores discursivos (Lopes, 2016), seguindo uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa.

LINHA D'ÁGUA

O artigo estrutura-se de acordo com esse percurso. Começamos por algumas considerações teóricas sobre MF e MA. Depois, apresentamos o estudo empírico: *corpus* e metodologia, resultados e discussão dos resultados. Finalizamos com algumas considerações sobre o trabalho realizado e a se realizar a partir dele.

1 Algumas considerações teóricas

Quanto aos fundamentos teóricos, focaremos, de forma breve, os seguintes tópicos: i) memoriais de formação e memoriais acadêmicos; ii) condições de produção; iii) plano de texto e iv) marcadores discursivos.

1.1 Memoriais de formação e memoriais acadêmicos

O adjetivo associado ao memorial estabelece uma distinção entre os dois tipos de memoriais, um produzido durante o processo de formação acadêmica (pós-graduação), e outro que visa a comprovação da competência para assumir um determinado cargo na academia. Há uma diferença do ponto de vista qualitativo entre o que é uma produção de uma fase e de outra da vida profissional (o estudante não é um profissional da escrita acadêmica, os docentes são).

O MF, segundo Passeggi (2008, p. 106), é escrito “durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC), geralmente realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador.” É um gênero que apresenta a construção do percurso de formação do sujeito-autor pela memória, pela retomada das experiências e de fatos passados, através dos quais se procede à explicitação das aprendizagens e reflexões a partir da rememoração. Assim, consiste em uma narrativa autobiográfica e (auto)formativa, além de uma estratégia de avaliação com caráter reflexivo. Por isso, Nascimento (2010) o denomina gênero híbrido, com uma natureza essencialmente heurística.

Já o MA é uma narrativa autobiográfica, com caráter reflexivo e com foco no percurso profissional e intelectual de docentes universitários, cuja finalidade é a participação em processos seletivos para ingresso e, também, para progressão na carreira (Passeggi, 2008). São “escritas de si elaboradas por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente ou outras funções em instituições de ensino superior e de pesquisa” (Passeggi, 2008, p. 106). Nessas escritas, a formação intelectual do autor e sua experiência acadêmica e administrativa configuram-se como pontos relevantes para atestar a capacidade de ingressar na carreira docente ou para ter ascensão profissional a partir de um balanço crítico, que reflete o percurso de formação como instrumento de avaliação.

Para Passeggi (2010), esses memoriais evidenciam como o movimento de escrita contribui para que o autor do memorial, a partir das reflexões provocadas pelo ato de narrar

suas experiências, vá construindo sua formação enquanto professor, pois, no processo de profissionalização, o autor é levado a rever suas posições, suas crenças, seus valores, a refletir em como o profissional que é foi sendo construído ao longo de sua trajetória, caracterizando a importância do gênero no processo de formação profissional. Compreendemos que o relato dos autores dos memoriais sobre a própria trajetória profissional, que se entrelaça com a pessoal, unindo as suas histórias de vida com a história de vida das instituições, constitui um relevante campo de estudos que engloba a forma como os enunciadores desses memoriais constroem os seus textos, dentro dos respectivos constrangimentos de gênero (cf. Netto; Silva, 2020).

Consideramos que os MDs podem desempenhar um papel relevante na composicionalidade e na textualização dos memoriais.

1.2 Condições de produção

No contexto deste trabalho, assumimos o conceito de “condições de produção” segundo a proposta de Bronckart (1999, p. 91), no âmbito da qual postula que “a situação de ação de linguagem” está relacionada com “as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”, considerando que, quando falamos em textos, falamos em “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes.” (Bronckart, 1999, p. 69).

O contexto de produção diz respeito ao conjunto de parâmetros que têm implicações na forma como o texto se organiza, ou seja, os fatores relacionados ao mundo físico – lugar/momento de produção, emissor e receptor; e os fatores relacionados ao mundo social e sociosubjetivo – lugar social, posição social (emissor e receptor) e objetivos da interação. Essas condições afetam as escolhas linguísticas, os recursos retóricos, as estratégias discursivas e os estilos de comunicação adotados pelos participantes da interação. Nesse sentido, um texto produzido em um ambiente acadêmico, a exemplo dos textos que fazem parte do corpus desta pesquisa, pode exigir um tom mais formal do que um texto produzido em outro ambiente. Os objetivos do texto também determinam como a comunicação deve ser efetivada, assim como o público-alvo ao qual o texto é direcionado determina o rigor técnico (ou não) da produção do texto.

Isso significa, portanto, que a linguagem é situada nas suas interações com as dimensões sociais e praxeológicas, dependendo das propriedades dos textos das práticas sociais a que estão associados. De acordo com essa abordagem, a análise dos textos se inicia com os episódios de interação verbal em seu ambiente social concreto, seguidos da análise dos gêneros de textos usados nessas interações e do exame das propriedades linguísticas formais de cada um dos gêneros. Esse tipo de análise é justificado visto que o texto é uma ação de linguagem realizada mediante a interação com um dos modelos de gênero disponíveis.

Em síntese, o autor considera que a construção dos textos empíricos segue um padrão de gênero, sendo eles produzidos por um indivíduo que executa uma ação linguística. A situação em que essa ação ocorre é influenciada pelo conhecimento que essa pessoa tem do contexto em que atua, além das formas de interação entre os diferentes domínios estabelecidos em sua comunidade (cf. Bronckart, 2008, p. 27). Esses aspectos justificam a abordagem da análise comparativa dos memoriais em correlação com as suas condições de produção, contribuindo, assim, para a caracterização dos memoriais produzidos em contexto acadêmico, por autores em diferentes fases da vida acadêmica/profissional e em processos avaliativos com formatos e exigências específicas, com objetivos e pesos diferentes.

1.3 Plano de texto

Na organização estrutural do gênero memorial, focamos a atenção no estabelecimento do seu plano de texto (PT), que, de acordo com Adam (2001, p. 258), “é o principal fator unificador da estrutura composicional” e tem fundamental relevância, pois a coerência dos textos é diretamente relacionada à ordenação e à articulação dos conteúdos apresentados (Silva, 2016). Assim, para que os objetivos do texto sejam visíveis, o autor, através do PT, fornece os elementos necessários ao receptor do texto e com isso aproxima a transmissão das suas intenções enquanto produtor do texto. Essa concepção está em concordância com a concepção de que “Um plano de texto consiste na distribuição dos conteúdos manifestados e, em suporte escrito, na segmentação formal atestada num texto” (Silva, 2016, p. 194).

Sendo, então, um componente da estrutura organizacional que leva em consideração os propósitos do texto, o PT tem como característica a adaptabilidade às necessidades e às particularidades de cada (produtor do) texto, ou seja, tem como princípio norteador as intenções do autor ao produzir e ao repassar as informações na/pela estrutura composicional do texto, desempenhando “um papel fundamental na composição macrotextual do sentido” (Adam, 2011, p. 257). Neste âmbito, Adam associa o PT ao macronível textual, à estruturação configuracional do texto, pois torna “mais ou menos visível-legíveis os segmentos macrotextuais que, entre o título e o ponto final”. Saliencia que “O grau de visibilidade dos planos de texto depende do número de enunciados peritextuais e da segmentação (tipo)gráfica” (Adam, 2021, p. 28), isto é, tais componentes, que podem ser de natureza verbal ou icônica, permitem limitar as fronteiras entre as subpartes textuais e criar unidades de sentido, criando “padrões textuais esquematizados” (Adam, 2021, p. 30) adotados de modelos mais ou menos convencionalizados e adaptáveis nos textos singulares. A unidade textual resulta da combinação de um conjunto de “subunidades significantes, de extensão e natureza semiológica variáveis (Adam, 2021, p. 4).

Para a observação do plano de texto dos memoriais do nosso *corpus*, nos embasamos na proposta de Marconi e Lakatos (2001) para o artigo científico, conforme adaptação apresentada por Pinto (2018). Considerando a segmentação do artigo científico, os autores consideram a sua segmentação em três componentes: os preliminares, a sinopse, o corpo do artigo e a parte

referencial, sendo a primeira e a última de natureza peritextual. Na primeira, consideram-se elementos que incluem, essencialmente, elementos que permitem identificar dados sobre o trabalho e o autor, nomeadamente, o título e o nome; na última, se incluem elementos como referências bibliográficas e anexos. Por sua vez, o corpo do texto se subdivide, globalmente, na existência de uma parte introdutória, de uma parte de desenvolvimento, passível de ser constituída por subpartes, podendo, para sua segmentação, se recorrer a elementos peritextuais também, como é o caso de intertítulos. Mesmo que a proposta dessas autoras seja direcionada para o artigo científico, compreendemos que os memoriais produzidos em contexto acadêmico seguem um padrão de divisão que pode ser enquadrado na mesma estrutura apresentada pelas autoras, além de serem textos com caráter avaliativo.

1.4 Marcadores discursivos

Os MDs são uma classe heterogênea de expressões linguísticas que, tipicamente, articulam dois segmentos discursivos adjacentes ou um segmento “principal” com outros previamente relatados, de forma a dar instruções de como o segmento que introduzem deve ser interpretado, não contribuindo, entretanto, para o conteúdo proposicional dos enunciados, já que não são dotados de significados conceitual ou representacional (Lopes, 2016).

Coutinho (2008), revisitando vários autores que estudam os MD, também aponta o seu caráter de orientação ou instrucional, pois não intervêm no conteúdo proposicional dos enunciados, assumindo a função de orientação desse conteúdo, em favor do interlocutor.

Para os autores revisitados por Lopes (2016) e Coutinho (2008), entre outros, Ducrot *et al.* (1980), Hansen (1998), Adam (1999), Fraser (1999), Dostie & Pusch (2007), o funcionamento e o valor desses marcadores na língua é que os identificam como elementos linguísticos que comportam usos discursivos e expressivos, identificados i) por não fazerem parte da estrutura básica dos enunciados; ii) por serem periféricos; iii) por não incidirem no conteúdo; iv) por não modificarem o estado das construções enunciadas; v) por não incluírem o ponto de vista dos falantes; vi) por apresentarem contornos prosódicos; vii) por operarem tanto em nível global como em nível local do discurso; viii) por não transmitirem um significado de natureza lexical, mas processual; ix) por serem polifuncionais.

Martín Zorraquino e Portolés (1999) também pontuam que os MD não têm relação direta com o significado conceitual dos enunciados, mas apresentam o caráter de orientação e de ordenação das conclusões que são feitas a partir deles, contribuindo para o processamento e para a compreensão da informação que se pretende comunicar e, não, para a apresentação da realidade comunicativa. Os MD, segundo esses autores, possuem a função de guiar as inferências na comunicação e têm como característica uma certa mobilidade no enunciado, além de encontrarem-se normalmente entre pausas, não serem coordenados entre si, não permitirem ser negados, possuírem forma fixa e não admitirem autonomia em turno de fala.

Como afirma Fraser (1999), parece haver consenso entre os pesquisadores sobre o fato de que os MD são expressões que relacionam dois segmentos discursivos e de que apresentam um significado central, processual, sendo a interpretação *negociada* pelo contexto.

Dependendo do quadro teórico, várias têm sido as tipologias propostas para a classificação dos MD. Neste trabalho, optamos pela proposta de Lopes (2016), por constituir uma tipologia para o português, que tem subjacente uma base semântico-discursiva e pragmática, que permite fazer uma análise global do modo como os MD contribuem para a configuração estrutural do texto e para o estabelecimento de relações lógicas a nível micro, meso e macroestrutural. A Quadro 1 sintetiza essa proposta, apresentando as classes de MDs e alguns dos marcadores que as integram.

Quadro 1. Tipologia de MDs

Classes de MDs ¹		Exemplos de MDs
Elaborativos		De facto, com efeito, efetivamente, na verdade, na realidade, para mais, além disso, de mais a mais, adicionalmente, inclusive, sobretudo
Contrastivos	Contraargumentativos	Contudo, porém, todavia, não obstante
	Contrastivos comparativos	Ao invés, pelo contrário, em contrapartida, ao passo que, enquanto que
Conclusivos		Logo, por isso, por conseguinte, então, assim
Justificativos		Porque, pois, dado que, visto que
Reformuladores	Parafrásticos	Ou seja, isto é, quer dizer, por outras palavras, noutros termos
	Corretivos	Ou melhor, ou antes, mais precisamente, aliás, mais corretamente, mais exatamente
Resumptivos		Em resumo, em síntese, enfim, numa palavra, para concluir, em suma
Estruturadores		Para começar, em primeiro lugar, em segundo lugar, a seguir, por fim.

Fonte: elaboração das autoras a partir de Lopes (2016).

Como o Quadro 1 mostra, a autora propõe uma tipologia composta de sete classes de MD, duas das quais se desdobram em dois subtipos, tomando como ponto de partida a função que cada um dos MD desempenha na construção da coesão e coerência textuais e, por conseguinte, na forma como contribuem para a progressão textual e para a orientação do leitor no processo interpretativo (cf. Lopes; Carrilho, 2020, p. 2685). Assim², os MD elaborativos

¹ Nossa tradução, a partir do original, no qual são denominados “elaborative, contrastive-counterargumentative, contrastive-comparative, conclusive, justificative, paraphrastic reformulative, reformulative corrective, summary, discourse-structuring”, respectivamente.

² Para a apresentação sumária destas classes, seguimos Lopes (2016, p. 444-452).

introduzem um segmento discursivo que tipicamente fornece informação adicional, de tipo variado, a um segmento discursivo anterior. Por sua vez, os contrastivos têm como valor básico a expressão de contraste, subdividindo-se em contraargumentativos, se suprimem uma inferência desencadeada pelo segmento discursivo anterior, e contrastivos-comparativos, quando sinalizam um contraste antitético entre duas situações comparáveis. Quanto aos MDs conclusivos, esses sinalizam que o segmento discursivo anterior fornece o quadro a partir do qual se pode inferir que o segmento subsequente constitui a sua conclusão. Por sua vez, os justificativos fornecem ao leitor a pista de que o segmento que introduzem deve ser lido como uma justificação do segmento anterior. Já os reformulativos (MDR) indicam que vai seguir-se uma nova formulação do segmento anterior, podendo codificar duas instruções, dependendo do seu significado básico: i) o segmento que se segue é, mesmo sendo equivalente, mais claro ou mais adequado do que o anterior (MDR parafrásticos); ii) o segmento que reformulam é menos correto do que o introduzido pelo marcador (MDR corretivos), podendo certos marcadores desempenhar funções em ambos os grupos, dependendo do contexto textual, como é o caso de *ou seja* e *quer dizer*. No que se refere aos resumptivos, a sua função é sinalizar que o segmento que introduzem constitui uma síntese ou um sumário da informação produzida anteriormente. Finalmente, os estruturadores contribuem para a estruturação dos segmentos textuais e para a ordenação argumentativa do texto.

2 O estudo empírico

Depois deste enquadramento, passamos à apresentação do estudo empírico desenvolvido, com as seguintes subseções: *corpus* e metodologia, resultados e discussão dos resultados.

2.1 Corpus e metodologia

O *corpus* deste estudo é constituído por 15 MF e 15 MA, produzidos em contexto de áreas do conhecimento diferenciadas (cf. Tabela 1 e Tabela 2).

Tabela 1. Composição do *subcorpus* 1

MEMORIAIS DE FORMAÇÃO				
	Identificação	Tokens	Total de páginas	Área de formação do autor
1	E1 ³	1121	8	Pedagogia
2	E2	2054	16	Serviço social
3	E3	788	8	Matemática
4	E4	1852	12	Psicologia
5	E6	1993	12	Direito
6	E7	2637	12	História
7	E8	1674	14	Pedagogia
8	E9	1036	10	Pedagogia
9	E10	2316	16	Pedagogia
10	E11	1614	11	Teologia
11	E12	2062	11	Serviço social
12	E13	2577	10	Matemática
13	E14	1394	11	Farmácia
14	E15	3459	12	Educação física
15	E16	1827	10	Educação física
TOTAL		28404	173	
MÉDIA		1893	11	

Fonte: elaboração das autoras.

Tabela 2. Composição do *subcorpus* 2F

MEMORIAIS ACADÊMICOS				
	Identificação	Tokens	Total de páginas	Área de formação do autor
1	C1 ⁴ - texto marcado	8420	26	Geografia
2	C2 - texto marcado	1572	8	Eng. Produção
3	C3 - texto marcado	4393	15	Farmácia
4	C4 - texto corrido	2702	8	Artes Visuais
5	C5- texto marcado	11453	48	Ciências Biológicas
6	C6 - texto marcado	6694	24	Artes Visuais
7	C7 - texto marcado	2901	14	Eng. Mecânica
8	C8 - texto corrido	4644	13	Geografia
9	C9 - texto marcado	12880	50	Artes Visuais
10	C10 - texto marcado	12267	44	Letras
11	C11 - texto corrido	5991	23	Letras
12	C12 - texto marcado	7011	25	Educação Física
13	C13 - texto marcado	11022	35	Administração
14	C14 - texto marcado	15873	66	Física
15	C15 - texto marcado	4265	24	Sist. de Informação
TOTAL		112088	423	
MÉDIA		7472	28	

Fonte: elaboração das autoras.

Os 15 MF constituem trabalhos finais da disciplina “A construção sócio-histórica do conceito de infância” dos cursos de Especialização em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (DHCA) e de Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (EIIDH), ofertados pela Unidade Acadêmica Especial de Educação/Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em parceria com o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR)/Universidade Federal de Goiás (UFG) nos anos de 2014 e 2017. Esses memoriais tiveram como pré-requisito o cumprimento de instruções feitas em forma de um tutorial, compilado por Gildenir Carolino Santos (SANTOS, 2005), contendo a estrutura do memorial e as orientações para a sua produção. Além dessas orientações, aconteceram, durante o percurso de elaboração do trabalho, momentos de interação entre os estudantes e a tutora do curso, uma das investigadoras responsáveis por este trabalho.

Os 15 MA foram produzidos por candidatos às vagas nas variadas áreas do conhecimento da carreira docente na UFG e na UFCAT a partir do ano de 2013, quando foi aprovada a Resolução CONSUNI-CEPEC 02/2013, que “regulamenta o ingresso para a

³ Visando a garantia da confidencialidade das informações dos autores dos memoriais utilizamos a letra E e a numeração sequencial de 1 a 16, obedecendo a ordem alfabética dos nomes, para a identificação dos memoriais dos estudantes.

⁴ Visando a garantia da confidencialidade das informações dos autores dos memoriais utilizamos a letra C e a numeração sequencial de 1 a 15, obedecendo a ordem alfabética dos nomes, para a identificação dos memoriais dos candidatos aos concursos.

Carreira de Magistério Superior e para o Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior na Universidade Federal de Goiás” (UFG, 2013), no âmbito da UFG e UFCAT, conforme Resolução CONSUNI-UFG n.º 23/2018 (que altera a de 2013) e demais legislações/disposições nacionais.

Segundo a Resolução CONSUNI-UFG n.º 23/2018 e o Decreto n.º 6.944, de 21/08/2009, a avaliação do memorial deve ser feita a partir de uma apresentação realizada pelo professor/autor, em uma sessão pública com a participação de uma banca examinadora, designada pela Reitoria da Universidade a partir da indicação dos nomes aprovados pelo Conselho Diretor da Unidade Acadêmica/Colegiado da Unidade Acadêmica Especial, diretamente interessada no concurso. De acordo com o artigo 26 da Resolução CONSUNI n.º 23/2018,

o memorial consistirá na análise crítica das atividades realizadas pelo candidato, incluindo a defesa da produção intelectual e dos projetos de pesquisa e de extensão, entre outros, com o objetivo de avaliar a sua experiência em relação às demandas institucionais para a área de conhecimento preconizada no Edital do Concurso (UFG, 2018, p. 9).

Ainda de acordo com esta Resolução, a Banca Examinadora levará em consideração, em sua avaliação, aspectos relacionados à relevância da vida acadêmica do candidato; a sua trajetória acadêmica e profissional; o domínio dos conhecimentos na área do concurso e as possíveis contribuições do candidato para o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade. Esses critérios devem ser observados pelos autores para a produção dos memoriais, visto serem documentos (mesmo que se tratem de relatos memorialísticos) que devem seguir parâmetros direcionadores, que delimitam o conteúdo a ser tratado no texto. Destacamos que, durante o período de inscrições para os concursos, há atendimento aos candidatos para o esclarecimento de todas as dúvidas referentes à documentação.

Após a constituição do *corpus* (*subcorpus* 1 e *subcorpus* 2), inserimos os memoriais na ferramenta de análise LancsBox⁵, por meio do arquivo enviado por *e-mail* pelos autores em PDF ou em word (transformado em PDF), para fazer a contagem do número de *tokens* por memorial, a média de *tokens* por tipo de memorial e pelos elementos constituintes do plano de texto.

Para a análise, adotamos uma metodologia mista, quantitativa e descritivo-qualitativa, com as seguintes etapas: i) comparação dos dois tipos de memoriais quanto ao processo e às condições de produção; ii) resultados da análise do *subcorpus* 1 quanto ao seu plano de texto (PT) e ao papel dos MDs nele ocorrentes; iii) resultados da análise do *subcorpus* 2 com os mesmos parâmetros; iv) discussão dos resultados.

⁵ LancsBox é um pacote de *software* de nova geração para a análise de dados linguísticos e *corpora* desenvolvido na Universidade de Lancaster (<http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/>). Fizemos a opção por essa ferramenta para a análise quantitativa dos dados por se tratar de um *software* gratuito e que possui suporte para a Língua Portuguesa em sua configuração.

2.2 Resultados da análise

Os resultados da análise estão divididos em *três* subseções, que seguem as etapas metodológicas acima mencionadas.

2.2.1 Processo de produção e condições de produção dos memoriais de formação e memoriais acadêmicos

Os dois tipos de memoriais em estudo se caracterizam e se distinguem por vários fatores e pelas condições em que se realiza a sua produção. No que se refere ao reconhecimento das sequências textuais (dominantes) em causa e o plano de texto, englobando também a estrutura do texto, destacamos que os dois grupos de memoriais estudados são organizados em uma parte introdutória (elementos preliminares), uma parte textual (em que constam também imagens - como logotipos - e fotos de momentos registrados), com os relatos memorialísticos, uma parte em que as atividades realizadas são pontuadas em formato de currículo, como anexo ao texto, e os elementos referenciais/pós-textuais. A apresentação é feita conforme os modelos de memoriais disponíveis, com capa, contracapa, lista de figuras, sumário, epígrafe – elementos preliminares; a parte textual; e a parte referencial, que é composta pelas referências bibliográficas, listas e anexos.

O Quadro 2 pontua os aspectos do processo de produção dos MF e MA, tomando como referência Câmara e Passeggi (2013), enquanto o Quadro 3 estabelece as condições da sua produção, considerando o contexto físico e sociossubjetivo (cf. Bronckart, 1999).

Quadro 2. Aspectos que sintetizam e caracterizam o processo de produção dos MF e MA

Gêneros	Memoriais de Formação	Memoriais Acadêmico
Contexto de escrita	Formação/Contexto acadêmico	Inserção profissional/Contexto profissional
	Curso de Especialização	Ingresso no magistério superior
Autores	Estudantes de pós-graduação <i>lato sensu</i>	Profissionais candidatos à docência no magistério superior
Objeto da escrita/Conteúdo temático	Formação intelectual, profissional e experiencial	
	Ênfase: curso em andamento	Ênfase: inserção na carreira docente no magistério superior
Relação com a escrita	Flexibilidade de opção pelo gênero	Injunção institucional ⁶
Tipo da escrita	Escrita institucional e semi-pública, objeto de avaliação	
	Acompanhada, partilhada no grupo	Não acompanhada
	Com ou sem defesa pública	Observação das normas institucionais do concurso
		Com defesa pública

Fonte: adaptado de Câmara e Passeggi (2013).

⁶ Dimensão avaliativa imposta aos memoriais produzidos para cumprir uma demanda de processos seletivos para ingresso na carreira do magistério superior e para progressão na carreira das IFES.

Quadro 3. Contexto de produção dos memoriais

		Memoriais de Formação	Memoriais Acadêmicos
Contexto físico	Lugar da produção	UFCAT Contexto acadêmico	UFG e UFCAT
	Momento da produção	Anos de 2014 e 2017	Anos de 2013 a 2019
	Emissores	Estudantes da disciplina “A construção sócio-histórica do conceito de infância” dos cursos de Especialização em DHCA e EIIDH	Candidatos a concursos para preenchimento de vagas na carreira do magistério superior nas áreas de Geografia, Engenharia, Letras, Administração, Educação Física, Farmácia, Artes, Ciências Biológica, Física e Sistemas de Informação
	Receptores	Professores da disciplina e tutora das turmas	Professores da UFG e UFCAT e professores de outras instituições convidados para participar da banca do processo seletivo
Contexto sociossubjetivo	Lugar social	UFCAT	UFG e UFCAT
	Posição social do enunciador	Estudantes e trabalhadores inseridos em atividades relacionadas com a promoção e garantia dos DHCA	Professores e profissionais candidatos a uma vaga em áreas variadas no quadro de servidores docentes da UFG e UFCAT
	Posição social do destinatário	Professores e avaliadores	Professores da UFG e UFCAT e professores externos às instituições, avaliadores/membros das bancas dos concursos
	Objetivos	Articular os fatos significativos desde a infância até à formação acadêmica e/ou profissionalização. O objetivo da escrita do memorial é avaliativo e apesar disso o autor se beneficia do acompanhamento do tutor e das orientações dos professores formadores diferenciando o processo de escrita, que tem um caráter de escrita orientada aos objetivos da disciplina.	Articular aspectos relacionados à relevância da vida acadêmica; à trajetória acadêmica e profissional; ao domínio dos conhecimentos na área do concurso e às possíveis contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade. O objetivo da escrita do memorial é a participação em um processo avaliativo, de convencimento do outro sobre as questões consideradas relevantes no pensamento do autor, sobre a capacidade técnica de assumir determinado cargo na instituição

Fonte: adaptado de Bronckart (1999).

2.2.2 Memoriais de formação: plano de texto e marcadores discursivos

Após a seleção dos dois *subcorpora* e finalizada a descrição da organização textual e das condições de produção dos textos, iniciamos a análise do seu plano de texto (PT), seguindo a proposta de Marconi e Lakatos (2001) para o artigo científico, conforme adaptação de Pinto (2018), já seguida em estudo anterior para os MF (Netto, 2021). Esses autores apresentam a proposta de divisão do artigo científico em três partes: os elementos preliminares, o corpo do

texto e a parte referencial, o que atende os objetivos da nossa investigação, pois, assim como os artigos científicos, os memoriais normalmente apresentam os elementos textuais formados por uma parte introdutória, o texto e uma parte conclusiva. Inspiradas por essa proposta, elaboramos tabelas para estudar o PT dos memoriais, com o intuito de possibilitar a análise do que constitui os elementos preliminares (capa, folha de rosto, ficha catalográfica, agradecimentos-dedicatória, epígrafe e índice-sumário), o corpo do texto (introdução, texto-corpo do memorial e conclusão) e a parte referencial (lista de figuras, lista de tabelas, referências e anexos).

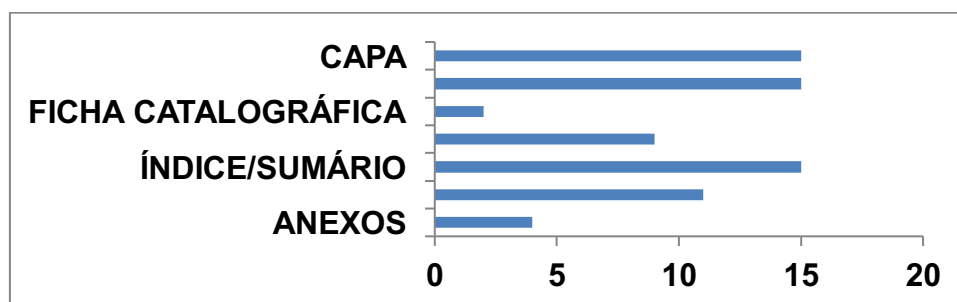
Assim, observando toda a estrutura dos memoriais, elaboramos tabelas para o estudo dos planos de texto com vistas a procedermos a análise dos elementos preliminares, do corpo do texto e dos elementos referenciais (Gráfico 1).

Finda essa etapa da análise, procedemos à análise da ocorrência dos MD nesses MF, tendo em conta as macroestruturas delimitadas. Para tal, elencamos os MD ocorrentes nos memoriais partindo da proposta tipológica de Lopes (2016), anteriormente apresentada.

Para os MF, registramos a composição do plano geral, realizada segundo o tutorial indicado pelas professoras. Quanto aos elementos preliminares, todos os memoriais apresentam a capa e a folha de rosto. Os agradecimentos/dedicatória estão presentes em 9, todos apresentam o índice-sumário (e cada um foi feito de acordo com a forma como a narrativa foi sendo construída), e 2 acrescentam a ficha catalográfica (não exigida pelas professoras por ser produzida pela Biblioteca da Instituição).

Relativamente aos elementos referenciais, mesmo que 11 estudantes tenham acrescentado referências bibliográficas, observamos uma maior importância dada para os fatos narrados, sem necessariamente demonstrarem a preocupação de fazer a ligação com os aspectos teóricos estudados na disciplina. 4 estudantes inseriram anexos em seus memoriais.

Gráfico 1. Plano de texto do subcorpus 1 (categorias de distribuição adaptadas de Marconi & Lakatos (2001) para o artigo científico)



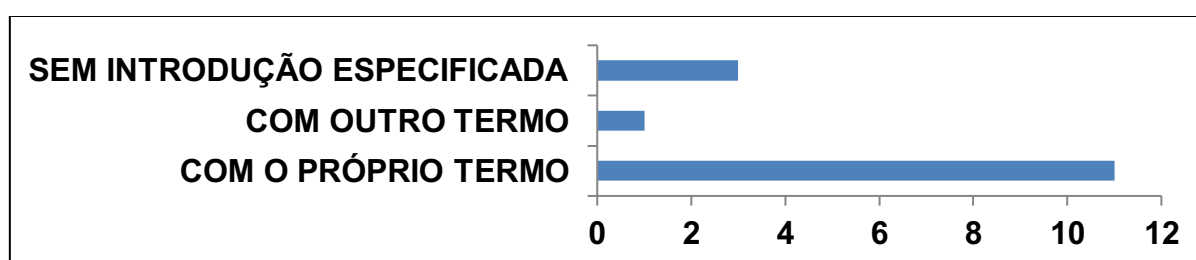
Fonte: elaboração das autoras.

No corpo do texto, cada estudante utilizou uma forma de divisão, sem deixar de obedecer às convenções estabelecidas para essa parte do trabalho. Os 15 estudantes apresentaram, na folha de rosto, uma descrição do documento que estavam produzindo

(“Memorial apresentado ao curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, para fins...”). Na análise da introdução (Gráfico 2), verificamos as variáveis “introdução com o próprio termo”, “introdução com outro termo” e “sem introdução explicitada”. 11 estudantes apresentaram a introdução com o próprio termo, ou seja, de forma explícita, 1 a introdução com outro termo (apresentação), e 3 não apresentaram a introdução de forma explícita. Nesse último caso, 1 iniciou fazendo alusão ao memorial, e outros 2 o iniciaram já explicitando os fatos da infância, sem fazer alusão à produção em si.

Foram contabilizados 3385 *tokens* nas introduções dos MF: 11 introduções com o próprio termo, 1 com outro termo e 3 sem introdução especificada.

Gráfico 2. Plano de texto – elementos textuais – Introdução – *subcorpus 1*

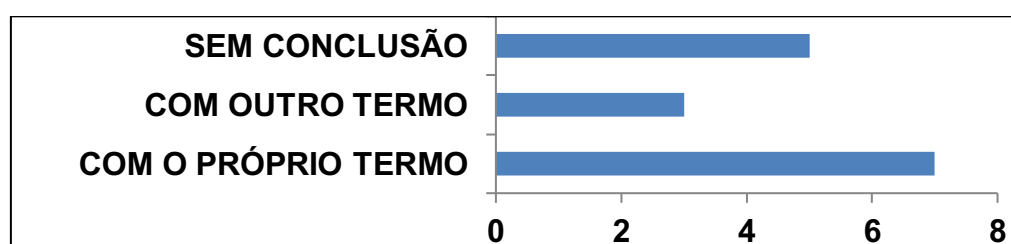


Fonte: elaboração das autoras.

Contabilizamos 23367 *tokens* no corpo dos MF, em que predomina a narrativa do percurso de vida dos estudantes desde a infância até o ingresso no curso de especialização. Nessa parte do memorial, os estudantes narram o percurso de vida de forma particular, privilegiando os fatos da infância, passando pela formação escolar, formação acadêmica e experiências profissionais. Alguns fazem alusão a projeções futuras. Todos utilizam títulos, à sua maneira, para identificar os assuntos relatados numa ordem cronológica.

Quanto à conclusão (Gráfico 3), foram contabilizados 1652 *tokens* em todos os textos. A forma de divisão da conclusão também não é regular, visto que há memoriais com e sem conclusão. A maior parte dos textos apresenta conclusão, seja de forma explicitada, seja apresentada com outro termo. Assim, 7 estudantes marcam a conclusão com o próprio termo, e 3 utilizam outros termos para a explicitarem: “considerações finais” (2); “novas possibilidades, novas pós-graduações” (1). Há ausência de conclusão em 5 textos.

Gráfico 3. Plano de texto – elementos textuais – conclusão – *subcorpus 1*



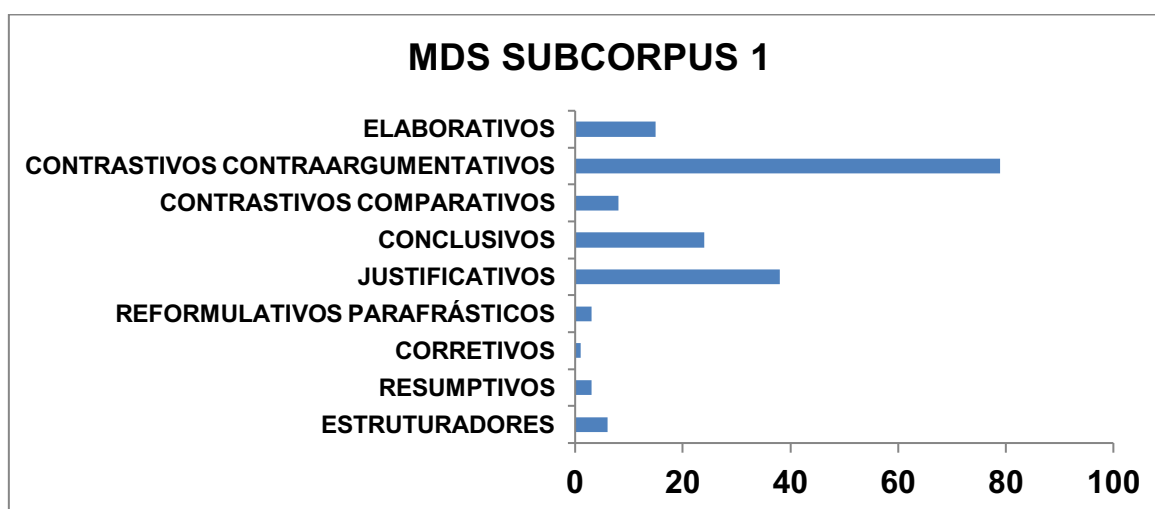
Fonte: elaboração das autoras.

Os MF somam um total de 28404 *tokens* nos arquivos completos, com uma média de 1893 *tokens* por memorial. Excluindo os elementos preliminares e os referenciais, o número total de *tokens* é de 23367, com uma média de 1557 por memorial.

O que concluímos a partir dessas análises é que o MF é um gênero textual marcado por um plano de texto tendencialmente organizado em torno de três partes, embora haja algumas variações ao nível da primeira e da terceira. Destacamos que há uma maior regularidade na apresentação de elementos como capa, folha de rosto e índice/sumário, que foram os elementos estipulados como obrigatórios pelas professoras das disciplinas, e há uma menor regularidade na ficha catalográfica, talvez por ser um elemento não exigido pelas professoras. A maior parte dos textos apresenta a introdução com o próprio termo, havendo memoriais com e sem conclusão. No entanto, a maior parte dos textos apresenta a conclusão, seja de forma explícita, seja com outro termo.

Passando à análise dos MDs ocorrentes nos MF, o Gráfico 4 sumaria a sua distribuição. Observamos a incidência de vários tipos de MD nos textos, com maior frequência dos MD contrastivos contraargumentativos e justificativos e menor incidência dos reformulativos corretivos.

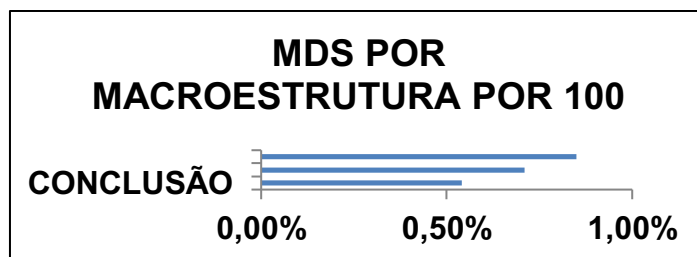
Gráfico 4. MDs ocorrentes no *subcorpus* 1



Fonte: elaboração das autoras.

Fizemos a verificação dos MDs por macroestrutura (Gráfico 5) e constatamos que, ao fazer a avaliação por frequência, não há uma variação significativa por macroestrutura, embora haja, em termos absolutos, muito mais marcadores no corpo do texto do que na introdução e na conclusão.

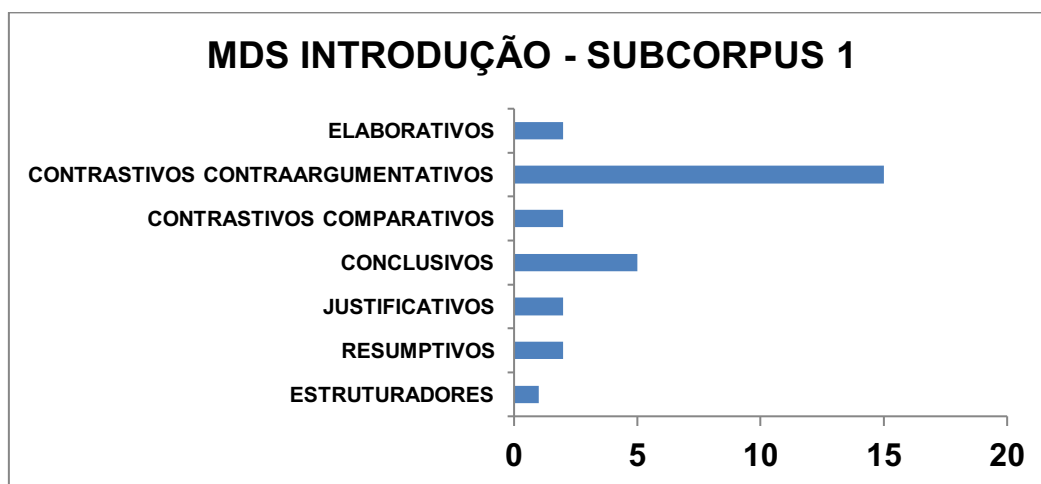
Gráfico 5. MDs por macroestrutura – *subcorpus 1*



Fonte: elaboração das autoras.

Na introdução (Gráfico 6), computamos 29 MDs de tipos variados, com maior incidência dos contrastivos contraargumentativos.

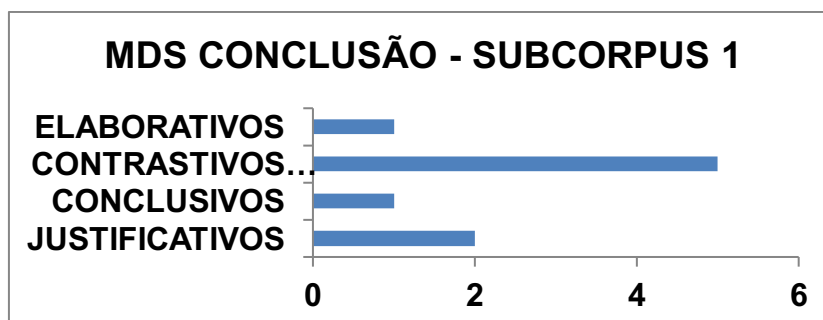
Gráfico 6. MDs por macroestrutura – *subcorpus 1*



Fonte: elaboração das autoras.

Na conclusão (Gráfico 7), computamos 9 MDs que seguem a mesma tendência referida para a introdução, pois há mais ocorrência dos MD contrastivos contraargumentativos.

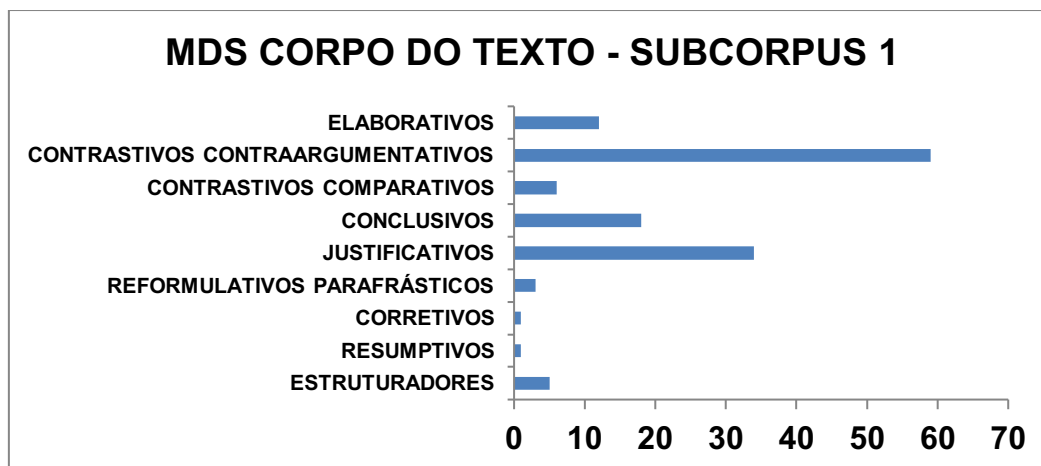
Gráfico 7. MDs na conclusão – *subcorpus 1*



Fonte: elaboração das autoras.

E, no corpo do texto (Gráfico 8), verificamos um total de 139 MDs, igualmente com maior incidência dos contrastivos contraargumentativos.

Gráfico 8. MDs no corpo do texto – *subcorpus 1*



Fonte: elaboração das autoras.

Comparando as três macroestruturas consideradas, verificamos que os MD mais frequentes no *corpus* são os contrastivos contraargumentativos e os justificativos, seguidos dos conclusivos e dos elaborativos. Concluimos que essa tendência parece estar em consonância com a natureza do gênero MF, no qual a narrativa autobiográfica tem subjacente a reflexão a partir da narrativa. Verificamos também que os movimentos de argumentação ocorrem frequentemente no interior da sequenciação dos episódios narrados.

Os segmentos (1) a (9) ilustram, respetivamente, a ocorrência de cada uma dessas classes de MD no *corpus* analisado.

- (1) Minhas principais dificuldades começaram no fim do segundo ano de graduação. E não é possível falar da minha vida profissional sem citar a minha vida pessoal, *especificamente* a minha saúde, por que isso diretamente influencia minha vida profissional e o tempo todo preciso aprender conviver com algumas limitações. (E4) - elaborativo
- (2) No final de agosto de 2002 meu avô faleceu que seria a pessoa com quem moraria no Rio de Janeiro, então fiquei sem lugar para ficar no início desta nova aventura, ficando alojado temporariamente na casa de uma tia, depois de muita conversa minha avó que era separada de meu avô aceitou que morasse com ela até sair o resultado do alojamento da faculdade ao qual havia pleiteado, *porém* minha vaga foi negada já que meus pais possuíam uma “boa renda” não precisando desse recurso,[...] (E15) – contrastivo contraargumentativo
- (3) O que pude perceber (é que) existe muito mais emoção quando falamos dos seres humanos enquanto ser social, *ao invés* de apenas um ser biológico, enfoque dado na área dos treinamentos. (M15) - contrastivo comparativo

- (4) Quando eu estava no segundo ano eu ganhei uma bolsa do PROUNI para cursar direito. Infelizmente tive que optar por um curso, *então*, optei em fazer direito e realizar meu sonho de garota. (E6) - conclusivo
- (5) Um excelente ambiente para motivar a brincadeira é a escola, *pois* a brincadeira pode ser vista como um processo que corrobora para a aprendizagem e não como aquilo que a atrapalha, desvia a atenção. (E12) - justificativo
- (6) Durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como mera sistematização do $B+A=BA$, *isto é*, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. (E7) - reformulativo parafrástico
- (7) Aprendem desde cedo a humilhação do trabalho desqualificado, quando não degradante; chegam rápido a uma espécie de maturidade perversa, feita de exigências maiores do que podem dar; ganham, com a falta de preparação adequada, um futuro de reprodução da pobreza e da desigualdade, *ou melhor*, perpetuam, em seus filhos, a sobrecarga de trabalho com que se viram assoberbados desde pequenos. (E12) - reformulativo corretivo
- (8) Quando completei 10 anos ingressei na 5^o série (atual 6^oano) e foi uma nova adaptação, com escola, professores, carga horária, distancia de casa, colegas e rotina no geral diferente, me interessei muito pela disciplina de inglês, mais até hoje me lembro de uma professora de matemática que eu gostava muito e que me ensinou a não “cortar” o sete, dizia que era como um erro de ortografia no português e que se em alguma avaliação ela se deparasse com alguma questão cuja resposta fosse sete, não consideraria se tivesse cortado. *Enfim*, desde então, já despertou em mim o interesse em tirar notas boas e tentar ser a melhor no que fazia. (E13) - resumptivo
- (9) Dedicar se aos estudos, naquele momento, representavam, *em primeiro lugar*, a chance de ficar isento da “vergonha de não saber”, *depois*, a busca da valorização atribuída pelo professor aos alunos que tivessem os melhores desempenhos e, *por fim*, significava entrar no jogo da competição entre colegas pelas melhores notas. (E7) - estruturador

2.2.3 Memoriais acadêmicos: plano de texto e marcadores discursivos

Em se tratando dos MA, os memoriais produzidos pelos candidatos aos concursos seguem um padrão de organização textual e, mesmo não havendo um direcionamento explícito para a organização textual, apresentam certa regularidade no plano de texto.

De acordo com a Resolução que regulamenta o ingresso para a Carreira de Magistério Superior na Universidade Federal de Goiás,

O memorial consistirá na análise crítica das atividades realizadas pelo candidato, incluindo a defesa da produção intelectual e dos projetos de pesquisa e de extensão, entre outros, com o objetivo de avaliar a sua experiência em relação às demandas institucionais para a área de conhecimento preconizada no Edital do Concurso. (UFG, 2018, p. 9).

O parágrafo único dessa resolução traz como direcionamento para a elaboração do memorial as seguintes informações:

O memorial deve apresentar a contribuição do candidato ao ensino, pesquisa, extensão e administração, estabelecendo os pressupostos teóricos e os marcos

conceituais dessa atuação, discutindo os resultados alcançados, a importância de sua contribuição e os possíveis desdobramentos e consequências nessas áreas, tomando-se como referência os seguintes indicadores: I participação no processo de transmissão do conhecimento, caracterizada por atividades de ensino, englobando orientação, produção de textos, métodos ou material didático, reformulação de currículos, ementas e programas de disciplinas, que evidenciem familiaridade com a bibliografia básica atualizada de sua área de atuação; II experiência no processo de produção de conhecimento, caracterizada por atividades de desenvolvimento ou coordenação de projetos de ensino, pesquisa ou de extensão; apresentação de trabalhos em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais; publicação, individualmente ou em colaboração, de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados; registro de patentes ou de outro tipo de produção intelectual; ou, nos casos de candidatos da área de artes, produção de trabalhos em formas de expressão características dessa área; III qualificação por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios em instituições de ensino ou de pesquisa do país ou do exterior; IV experiência administrativa, caracterizada pelo exercício de chefias, coordenações, bem como participação em órgãos colegiados e comissões de trabalho de reconhecida relevância; V outros indicadores que o candidato julgar relevantes para sua carreira profissional. (UFG, 2018, p. 9-10).

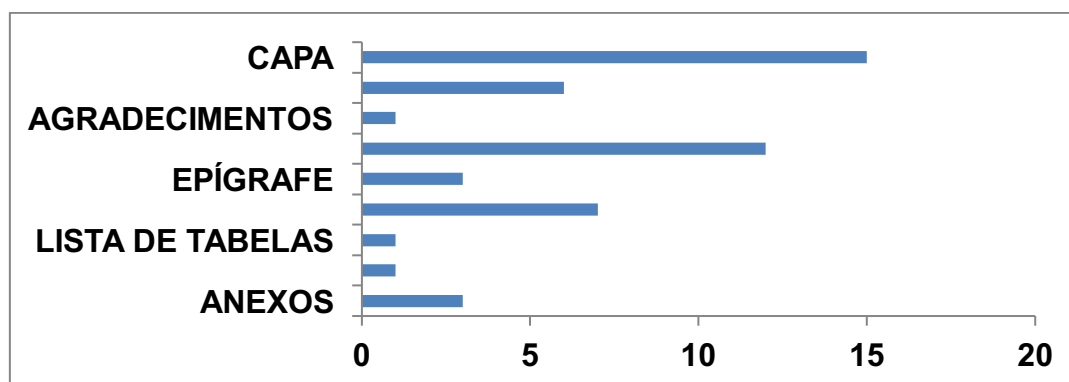
Os MA foram, como já referido, analisados segundo as mesmas variáveis e parâmetros dos MF. Dividimos, novamente, a apresentação dos resultados em duas partes: o PT e os MDs.

Os MA somam um total de 112088 *tokens* nos arquivos completos, com uma média de 7472 *tokens* por memorial. Excluindo os elementos preliminares e os referenciais, o número total de *tokens* cai para 107797 *tokens*, com uma média de 7186 por memorial.

No que diz respeito aos elementos preliminares (cf. Gráfico 9), todos os memoriais apresentam a capa; 6 apresentam a folha de rosto; 12, o sumário; 1, os agradecimentos; e 3 têm epígrafe.

Quanto aos elementos referenciais/pós-textuais, 7 autores inserem referências bibliográficas, 1 acrescenta lista de tabelas e lista de figuras, e 3 acrescentam anexos.

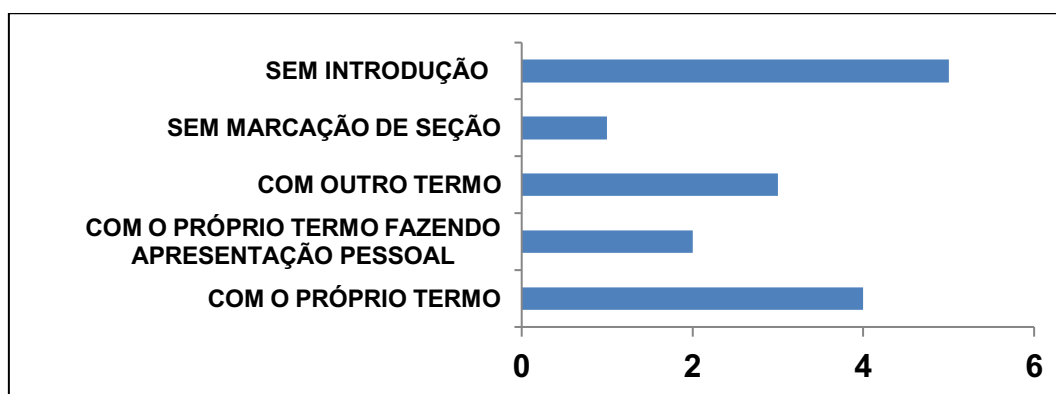
Gráfico 9. Plano de texto *subcorpus 2* (categorias de distribuição adaptadas de Marconi & Lakatos (2001) para o artigo científico)



Fonte: elaboração das autoras.

Na parte textual, no que se refere à Introdução (Gráfico 10), destacamos que 4 autores fazem uma introdução ao memorial com o termo “Introdução”; 2 fazem uma introdução com o termo “apresentação”; 1 introduz com o termo “Um mosaico do meu ser, saber ser e viver”; 1 faz uma introdução sem marcação de seção; 5 não apresentam uma introdução ao memorial; e 2 utilizam o termo “Introdução” para fazer uma apresentação pessoal e, não, a introdução ao memorial. Contabilizamos, assim, 2606 *tokens* nas introduções dos memoriais dos candidatos aos concursos, incluindo os dois textos que, apesar de usarem essa nomenclatura, não fazem a introdução do memorial em questão.

Gráfico 10. Plano de texto – elementos textuais – Introdução – *subcorpus 2*

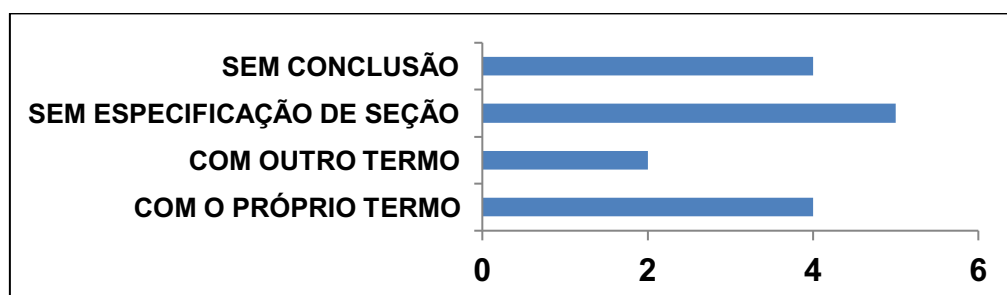


Fonte: elaboração das autoras.

Todos os autores fazem uma apresentação de si com relatos de fatos da vida entremeados aos fatos que os levaram a escolha profissional pela docência e apresentam dados de produção intelectual e atividades de pesquisa. Os elementos da experiência profissional são apresentados por 13 autores, 11 pontuam sobre atividades de extensão universitária, 9 relatam sobre as perspectivas para o futuro, e 5, sobre atividades administrativas.

Relativamente à macroestrutura da conclusão (Gráfico 11), dos 15 autores, 11 finalizam com as considerações finais, sendo que 4 utilizam o termo Considerações Finais, 2, o termo Conclusão, e 5 finalizam o memorial sem marcação de seção. Além disso, 4 autores não marcam a finalização do memorial.

Gráfico 11. Plano de texto – elementos textuais – conclusão – *subcorpus 2*

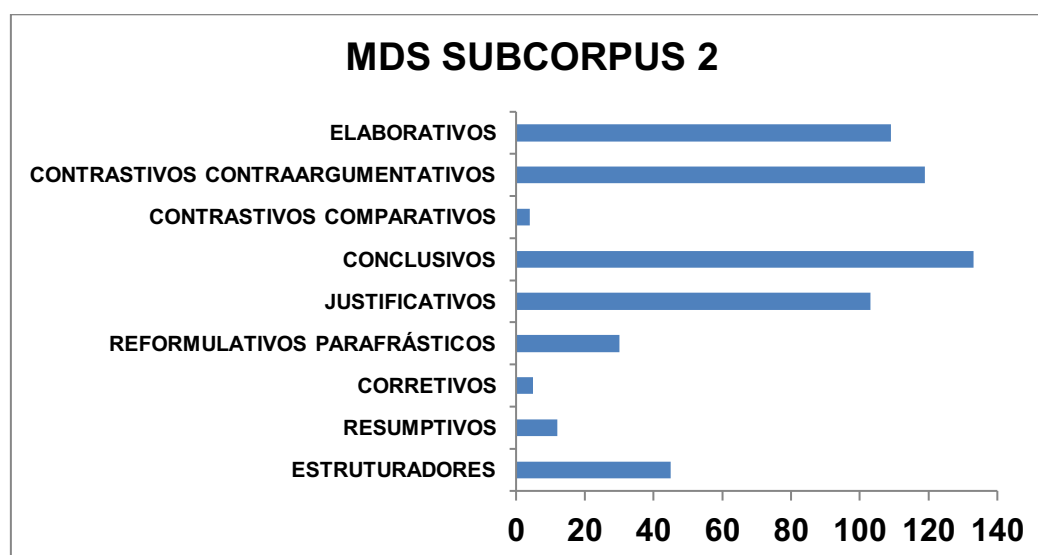


Fonte: elaboração das autoras.

Concluimos que, apesar de não haver um direcionamento minucioso para a elaboração dos memoriais, os candidatos aos concursos obedecem minimamente a uma ordem inicial para os memoriais, e a parte textual também apresenta regularidades no que diz respeito aos elementos indicados na resolução referente à realização dos concursos na UFG e UFCAT. Destacamos que aspectos relacionados à extensão universitária e às atividades administrativas não fazem parte de alguns memoriais e concluimos que são atividades mais desenvolvidas por docentes já inseridos na carreira. Além disso, a maior parte dos textos apresenta a introdução e conclusão, seja com o próprio termo ou não.

No que diz respeito à análise dos MDs (Gráfico 12), verificamos que a sua frequência é superior na macroestrutura da conclusão, seguida do corpo do texto e da introdução, embora as diferenças não sejam significativas. Os MD mais frequentes no *subcorpus 2* são os conclusivos e os contraargumentativos, seguidos dos elaborativos e dos justificativos, sendo os menos usados os reformulativos corretivos e os contrastivos comparativos.

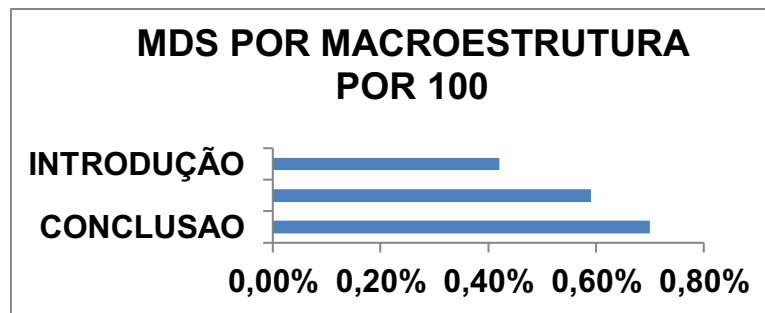
Gráfico 12. MD *subcorpus 2*



Fonte: elaboração das autoras.

Em se tratando da incidência dos MDs por macroestrutura (cf. Gráfico 13), a avaliação por frequência mostra que não há uma variação muito significativa na sua ocorrência em cada macroestrutura, ainda que, em termos absolutos, haja muito mais marcadores no corpo do texto (535) do que na introdução (7) e na conclusão (18), proporcionalmente ao número de *tokens* de cada macroestrutura, a variação é pequena. Proporcionalmente, a maior incidência de MDs é na conclusão.

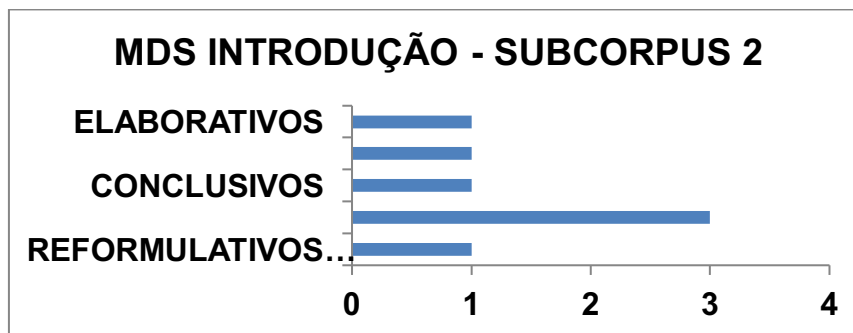
Gráfico 13. MD por macroestrutura – *subcorpus 2*



Fonte: elaboração das autoras.

Na introdução (Gráfico 14), destaca-se o uso de MD justificativos em relação aos outros MDs, com uma distribuição muito aproximada.

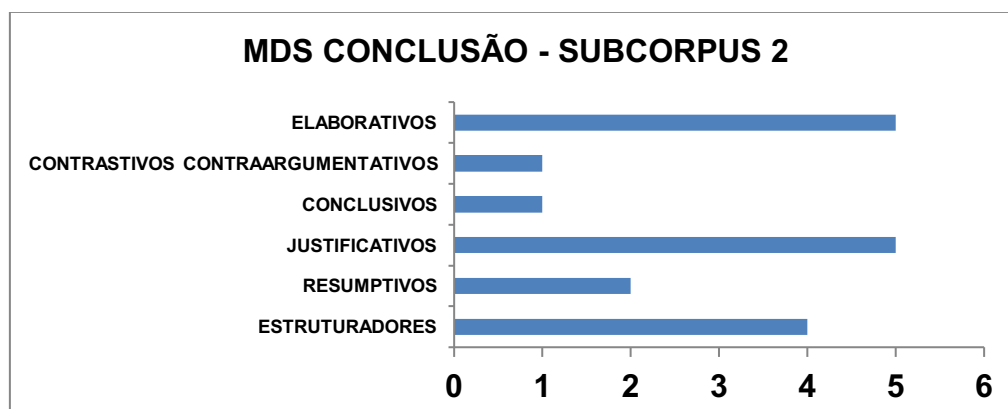
Gráfico 14. MDs na introdução – *subcorpus 2*



Fonte: elaboração das autoras.

Na conclusão (Gráfico 15), os MDs com maior uso são os elaborativos e os justificativos, com o mesmo número, e os estruturadores.

Gráfico 15. MDs na conclusão – *subcorpus 2*



Fonte: elaboração das autoras.

Finalmente, no corpo do texto (Gráfico 16), verificamos que os 4 MDs mais usados (conclusivos, contrastivos contraargumentativos, elaborativos e justificativos) também são os mais usados nos MF, embora com variações, sendo os corretivos reformulativos os menos usados.

Gráfico 16. MDs no corpo do texto – *subcorpus 2*



Fonte: elaboração das autoras.

Os segmentos (10) a (18) ilustram a ocorrência de cada uma dessas categorias de MD no *subcorpus 2*.

- (10) Além dos processos seletivos na Universidade Federal de Goiás e daquele na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, nos anos que se seguiram fiz a seleção e fui aprovado em alguns concursos públicos, *a saber*: segundo lugar no concurso para professor convidado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), quarto lugar no concurso para a área de Geografia Física na Universidade Federal de Goiás – câmpus avançado de Catalão e segundo lugar no concurso para a área de Cartografia Básica, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento da Universidade Federal do Mato Grosso – câmpus Barra do Garça – estando todos relacionados à área do concurso pleiteado no presente certame. (C8) - elaborativo
- (11) Essa experiência foi muito enriquecedora e desafiadora, pois era necessário utilizar de muita criatividade para captar a atenção e interesse dos alunos que, além de apresentar real dificuldade na sua formação básica, enfrentavam o cansaço do trabalho diário, pois em sua maioria, os alunos trabalhavam durante o dia em laboratórios clínicos, *mas* não possuíam formação. (C3) – contrastivo contraargumentativo
- (12) Iniciei o curso de Bacharelado em Física Médica em março de 2008 e finalizei em julho de 2012, um semestre antes do sugerido, por ter feito o estágio no primeiro semestre do ano de 2012, *ao invés* de realizá-lo no segundo, como sugerido pela universidade, procurando me envolver, em especial, com a pesquisa científica. (C14) - contrastivo comparativo
- (13) Vale destacar que a vaga pleiteada atende disciplinas ministradas em outros cursos, *portanto* minha postura será a de administrar a Língua Portuguesa de forma que ultrapasse questões instrumentais, ou seja, não busco apenas o “português

instrumental”, mas o ensino de língua em sua amplitude, considerando sempre a utilização da leitura com o emprego da razão reflexiva, e isso pressupõe uma certa disciplina intelectual, um método de estudo, e a utilização da produção de forma criativa e colaborativa, que vá além dos aspectos formais e estruturais da língua, e que alcance propósitos específicos. (C10) - conclusivo -

- (14) Ressalto aqui a importância do estágio para reforçar minha convicção sobre a pós-graduação e sobre a carreira docente, *uma vez que* o ambiente de trabalho não provocava a mesma satisfação em mim que a pesquisa e a sala de aula. (C13) - justificativo
- (15) A intenção de fazer o concurso, mesmo que para outra área que não fosse a docência, representava o desejo de continuar próximo à realidade da universidade, pois percebia que meus colegas que ingressaram na escola básica, encontravam-se já desanimados e demonstravam-se estagnados na profissão, situação que me incomodava, *ou seja*, era tudo o que eu não queria para minha carreira. (C1) - reformulativo parafrástico
- (16) Em 1990 concluí o antigo 2º grau, hoje, ensino médio e aos 17 anos, ainda temerosa quanto ao futuro, mas extremamente convicta da profissão a seguir, prestei vestibular para Letras. Nesta ocasião, já queria, *aliás*, mais que isto, entrevia, ansiosamente, a possibilidade de ensinar a outrem o que havia e haveria de aprender. (C11) - reformulativo corretivo
- (17) Em 2009 fui contatado como auxiliar de estilo, comecei a desenvolver as coleções, organizar desfiles, montar material para atuação da marca no cenário nacional por meio de sistema de representantes que vendiam as coleções para multimarcas de todo o Brasil, representei a marca em feiras internacionais onde tive oportunidade de conhecer o estilista Kenzo, *enfim*, foi um grande aprendizado complementar a minha formação acadêmica. (C4) - resumptivo
- (18) Na Secretaria de Estado da Saúde trabalhei na área administrativa do Centro Cirúrgico, na Divisão de Enfermagem e *por fim*, entre 2010 a 2012, na Divisão de Recursos Humanos, do Hospital Materno-Infantil, sendo que nesse último departamento atuei como Gerente de Gestão de Pessoas. (C12) - estruturador

3 Discussão dos resultados

Os resultados da análise dos *subcorpora* 1 e 2 nos levam a fazer algumas observações de índole comparativa, que fornecem pistas para melhor compreender cada tipo de memorial estudado.

Diferentemente dos MF, o contexto de produção dos MA é mais autônomo. O autor/produtor do texto não conta com outras orientações além das estipuladas nos documentos institucionais e nas trocas de informação entre profissionais. Como não há guias de elaboração dos memoriais, os autores se baseiam em escritas de colegas que já passaram pelo processo e em esclarecimentos de servidores das universidades, que repassam informações baseadas nos documentos institucionais e no conhecimento que possuem pelo manuseio dos memoriais. Já nos MF, o autor se beneficia do acompanhamento do tutor e das orientações dos professores formadores, com um processo de escrita mais orientado.

Julgamos que esse fato está relacionado ao plano dos textos dos dois subcorpora e às suas diferenças, embora, globalmente, apresentem um plano dividido em elementos preliminares, corpo do texto e elementos pós-textuais. Apesar disso, é perceptível que a falta de uma normatização mais definida contribui para que os elementos preliminares e referenciais dos MA não tenham a mesma incidência que nos MF.

Verificamos também que há, no PT dos MA, a incidência de componentes (nos elementos preliminares e na parte referencial) que não constam nos MF e que podem estar relacionados ao crescimento acadêmico e profissional dos autores dos textos.

Comparativamente, os MF apresentam um PT mais convencional, possivelmente por obedecerem de forma uniforme às orientações estipuladas, enquanto os autores dos MA demonstram uma maior autonomia e liberdade para conduzir a narrativa. Isso pode ser constatado pelo fato de que, na parte textual, todos os autores dos MF fazem uma introdução antes de iniciar a narrativa, e cinco autores dos MA não fazem uma introdução dos memoriais, iniciando diretamente a narrativa. Outro fator que reforça essa constatação é que apenas nos MA encontramos 3 autores que não estabelecem uma divisão das partes dos textos, fazendo a narrativa em um texto corrido.

Já na sua finalização, verificamos que, nos dois tipos, há autores que não fazem uma conclusão para os fatos narrados, o que pode decorrer de uma maior preocupação, por parte de alguns autores, em fazer uma apresentação do texto e em narrar os fatos em si.

Analisados os MDs nos dois *subcorpora*, reiteramos a ideia de que os MD guiam o processo interpretativo ao serviço da coerência, contribuindo para o atendimento das necessidades imediatas dos autores no processo avaliativo (obter uma boa avaliação), o que nos sugere que os marcadores, além de contribuir para a construção do texto, permitem diferenciar os textos entre si. Com efeito, nos MF, a maior incidência (proporcionalmente) de MDs é na introdução, enquanto nos MA, a maior incidência é na conclusão, o que também pode ser um indicativo de que a conclusão dos textos não é a prioridade dos estudantes dos cursos de Especialização, mas com certeza é uma preocupação dos candidatos aos concursos, pois é na conclusão que podem sintetizar os interesses e as habilidades para a vaga que estão pleiteando.

Quanto às subclasses de MDs, verificamos que há uma tendência comum nos dois *subcorpora*: o corpo do texto apresenta todas as subclasses de MDs, o que não acontece com a introdução e com a conclusão. O Quadro 4 nos permite visualizar comparativamente o uso de MDs⁷ em cada parte do PT, em função do tipo e das ocorrências.

⁷ Note-se que, nessa enumeração, não foram especificados casos em que os MDs surgem com o mesmo número de ocorrências, estabelecendo-se uma ordenação *ex-aequo*. É o caso, por exemplo, dos MDs elaborativos, contrastivos contraargumentativos, conclusivos e reformulativos parafrásticos na introdução dos MA.

Quadro 4. Classes de MDs nos MF e MA: comparação

	Memoriais de Formação	Memoriais Acadêmicos
Corpus total	contrastivos contraargumentativos justificativos conclusivos elaborativos estruturadores contrastivos comparativos resumptivos reformulativos parafrásticos reformulativos corretivos	Conclusivos contrastivos contraargumentativos elaborativos justificativos estruturadores reformulativos parafrásticos resumptivos reformulativos corretivos contrastivos comparativos
Introdução	contrastivos contraargumentativos conclusivos elaborativos contrastivos comparativos justificativos resumptivos estruturadores	Justificativos elaborativos contrastivos contraargumentativos conclusivos reformulativos parafrásticos
Corpo do Memorial	contrastivos contraargumentativos justificativos conclusivos elaborativos contrastivos comparativos estruturadores reformulativos parafrásticos resumptivos reformulativos corretivos	Conclusivos contrastivos contraargumentativos elaborativos justificativos estruturadores reformulativos parafrásticos resumptivos contrastivos comparativos reformulativos corretivos
Conclusão	contrastivos contraargumentativos justificativos conclusivos elaborativos	Justificativos elaborativos estruturadores resumptivos conclusivos contrastivos contraargumentativos

Fonte: elaboração das autoras.

Como a observação da tabela permite verificar, nos MF, a introdução usa 7 tipos de MDs, e a conclusão, 4. Nos MA, existe a mesma tendência, com a ocorrência de 5 tipos de MDs na introdução e 6 na conclusão. Ambos os *subcorpora* usam mais MDs relacionados às estratégias argumentativas passíveis de ser ligadas à componente de reflexão sobre a narrativa autobiográfica (contraargumentação, justificação, conclusão, elaboração) e menos MDs para reformular e contrastar dois segmentos, o que é mais evidente no corpo do texto. A nível do tipo de classes na introdução e na conclusão, os MA usam menos classes do que os MF, havendo uma tendência inversa na conclusão. A orientação no maior ou no menor uso, na ocorrência ou não dos diferentes tipos de MD, deve, a nosso ver, ser relacionada às características mais comuns de cada um dos tipos de memoriais.

Considerações finais

Neste estudo, levamos em consideração a relevância da elaboração dos memoriais para a disseminação dos perfis dos pesquisadores na academia e para a sua caracterização como gênero textual, assim como a crescente utilização dos memoriais como uma ação de linguagem que invoca uma escrita de si como um gênero discursivo. Além disso, o estudo tornou mais visíveis os objetivos da produção dos memoriais em instituições acadêmicas, já que ambos os tipos de memoriais estudados têm cunho avaliativo, com o diferencial do acompanhamento do tutor e das orientações dos professores formadores, no caso dos MF, o que torna o processo de escrita privilegiado em função de ser uma escrita mais orientada. Foi possível constatar, no caso dos MA, que, apesar da ausência de direcionamentos mais pontuais, há uma regularidade na composição textual, o que pode estar relacionado tanto com a troca de informações entre os pares quanto com a preocupação dos autores em produzir um texto que seja comprovativo das suas atividades acadêmicas, mas, principalmente, seja exitoso para uma boa avaliação e possível aprovação no concurso, ao qual estava sendo submetido. Destacamos que essa constatação se baseia no contato com os autores dos memoriais durante o processo de inscrição para os concursos (no caso dos candidatos) e no momento da efetivação do processo de promoção na carreira (no caso dos docentes), configurando-se como pistas para o aprofundamento da investigação.

Nesse sentido, a análise contribuiu para a caracterização e diferenciação dos MF e MA a nível do processo da sua produção e respectivas condições, assim como a nível do plano textual, que, apesar das diferenças, mostrou a existência de traços de genericidade, mas também de singularidade na construção dos textos. O seu aprofundamento poderá dar pistas para a realização de discussões acerca do caráter e da sistematização dos memoriais nas instituições, pois, apesar do caráter avaliativo, esses também contemplam o caráter de (re)invenção pela narrativa, além de distinguir processos de escrita com diferentes graus de profissionalidade.

Com a análise dos MDs em cada um dos *subcorpora*, procuramos mostrar que são codificações de instruções fundamentais para o processamento textual e observar se o seu comportamento no texto permite identificar diferenças entre os memoriais. A análise dos resultados nos levou à constatação de que a tipologia adotada precisa ser articulada com outras propostas tipológicas, especificamente, no que se refere ao modo como operam na organização textual e contribuem para a configuração temática e discursiva, assim como é importante estudar a possível relação do uso dos MD e a área de conhecimento à qual os autores dos memoriais estão inseridos, além de analisar que outros mecanismos são usados para exprimir os mesmos valores de alguns dos MDs, como é o caso, por exemplo, dos estruturadores e dos elaborativos. Neste caso, também estamos diante de pistas para a continuidade desta investigação.

Financiamento

Este trabalho é parcialmente financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto, ao abrigo do Programa de Financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT (ref. UIDB/00022/2020).

Referências

- ADAM, J-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Tradução por Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J-M. En finir avec les types de texts. In: BALLABRIGA, M. (Org.). *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interpretation*. Toulouse: EUS, 2001, p. 25-43.
- ADAM, J-M. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- ADAM, J-M. Micronível, mesonível e macronível da estrutura textual. *Letra Magna*, 2021, v. 27, p. 1-38.
- ADAM, J-M. *Textos: tipos e protótipos*. Tradução por Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução por Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de letras, 2008.
- CÂMARA, S. C. X. *O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do Ensino Superior no Brasil*. Tese Doutorado. Natal: UFRN, 2012.
- CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs.). *Pesquisa (Auto) Biográfica: narrativas de si e formação*. 1ª ed. Curitiba-PR: CRV, 2013. p. 29-47.
- COUTINHO, M. A. Marcadores discursivos e tipos de discurso. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 2, Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, 2008, p. 193-210.
- DOSTIE, G.; PUSCH, C. D. *Présentation*. Les marqueurs discursifs: sens et variation. *Langue française*, 2007, v. 154, p. 3-12.
- DUCROT, O. *et al. Les mots du discours*. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.
- FRASER, B. What are discourse markers? *Journal of pragmatics*, 1999, v. 31, p. 931-952.
- HANSEN, M.-B. M. *The functions of discourse particles. A study with special reference to spoken French*. Amsterdam: Jonh Benjamins, 1998.
- LOPES, A. C. M. Discourse Markers. In: WETZELS, W. L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. (Eds.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Londres: Wiley Blackwell, 2016, p. 441-456.
- LOPES, A. C. M.; CARRILHO, E. Discurso e marcadores discursivos. In: RAPOSO, E. P.; *et al.* (Orgs.). *Gramática do Português*. Lisboa: FCG, 2020, Vol. III, p. 2667-2698.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6ªed. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

LINHA D'ÁGUA

MARTIN ZORRAQUINO, M. A. M.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, I.; DEMONTE V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo III, Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 4051-4213.

NASCIMENTO, G. L. S. *Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa-ação-formação*. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRGN, 2010.

NETTO, M. I. C. Contributo dos marcadores discursivos para a textualização do gênero memorial de formação acadêmica: estudo exploratório. In BARBERO, E.; TOMAZ, M. *Textos selecionados do XIII e XIV Fórum de Partilha Linguística*. Lisboa: Nova FCSH-CLUNL, 2021, p. 179-193.

NETTO, M. I. C.; SILVA, G. B. A construção do ethos em memoriais acadêmicos de docentes. *Revista Anápolis Digital*, 12 (3), 2020, p. 95-111.

PASSEGGI, M. D. C. *Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento*. Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 19-42.

PASSEGGI, M. D. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: Editora da UFRN, 2008, p. 103-131.

PINTO, A. S. F. *Marcadores de reformulação parafrásticos no gênero artigo científico*. Dissertação de mestrado. Porto: FLUP, 2018.

SANTOS, G. C. *Roteiro para elaboração de memorial*. Compilado por Gildner Carolino Santos. Campinas-SP: Graf. FE, 2005.

SILVA, P. N. Género, conteúdos e segmentação: Em busca do plano de texto. *Revista Diacrítica*, 30(1), 2016, p. 181-221.

Universidade Federal de Goiás. *Resolução Conjunta CONSUNI-CEPEC n. 02*. Regulamenta o ingresso para a Carreira de Magistério Superior e para o Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior na Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_CONSUNI_2013_0002.pdf.

Universidade Federal de Goiás. *Resolução CONSUNI n 23*. Altera a Resolução Conjunta CONSUNI/CEPEC N° 02/2013, que regulamenta o ingresso para a Carreira de Magistério Superior e para o Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior na Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Recuperado em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2018_0023.pdf.

Artículo / Article

Las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras

The relationship between text grammar and writing in Spanish first language curricula

Carmen Rodríguez-Gonzalo 

Universitat de València-GIEL, España

crodrig@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8013-7503>

Fecha de recepción: 05/11/2022 | Fecha de aceptación: 05/02/2023

Resumen

La incorporación de los planteamientos discursivos en la enseñanza de lenguas primeras en los currículos españoles de Primaria y Secundaria se realiza en los años 90 del s.XX, en sintonía con lo ocurrido en muchos otros lugares. Se pretendía con ello un cambio de rumbo que centrara la enseñanza de la lengua en el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes. Se acudió entonces a las ciencias del lenguaje que se ocupaban del texto, como unidad lingüístico-comunicativa. Particularmente compleja y controvertida fue la articulación de los contenidos gramaticales al servicio de las capacidades discursivas. Tras el tiempo transcurrido, en este artículo analizamos qué contenidos de gramática del texto se han asentado en los currículos españoles de lenguas primeras (castellano, catalán, gallego, vasco, aragonés y asturiano), cuál es el planteamiento metodológico que se propugna en relación con ellos y qué relaciones se establecen con la escritura de textos.

Palabras clave: Gramática del texto • Escritura • Reflexión metalingüística • Análisis curricular • Lenguas primeras

Abstract

The inclusion of discursive approaches to first language teaching in Spanish Primary and Secondary curricula took place in the 90s, in line with other developments that took place at the same time. The aim was to change

directions and place language teaching on the development of learners' discursive abilities. In this manner, the language sciences, which dealt with the text as a linguistic-communicative unit, were thus called upon. Particularly complex and controversial was the articulation of grammatical content at the service of discursive skills. After the time that has elapsed, in this article we analyse what grammar text contents have been established in the Spanish curricula of first languages (Castilian, Catalan, Galician, Basque, Aragonese and Asturian), what methodological approach is advocated in relation to them, and what relations are established with the writing of texts.

Keywords: Text Grammar • Writing • Metalinguistic Reflection • Curricular Analysis • First Languages

Introducción

La incorporación explícita de planteamientos discursivos en los currículos oficiales españoles de lenguas primeras (L1, Primaria y Secundaria) se produjo por primera vez hace ya más de treinta años, a partir de 1990 (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE) y se ha mantenido pese a los diversos cambios legislativos experimentados hasta la actualidad¹. El objetivo de esta incorporación era cambiar del objeto de enseñanza-aprendizaje de la lengua L1 para pasar de una enseñanza centrada en la descripción del código lingüístico a partir de la gramática (morfología y sintaxis) y de la normativa ortográfica, a una enseñanza de L1 centrada en el dominio de habilidades lingüísticas a partir de prácticas discursivas complejas, orales y escritas (Bronckart, 1999, 2004; González Nieto & Zayas, 2008). Esta incorporación planteaba un riesgo y un reto. El riesgo era la relegación de la gramática como un conocimiento explícito necesario para el dominio de las habilidades lingüísticas. El reto consistía en resituar la enseñanza gramatical en relación con una enseñanza de la lengua centrada en la competencia comunicativa de los estudiantes. Se trataba de establecer el papel de la gramática y de delimitar qué contenidos de gramática del texto eran necesarios para dar cuenta de fenómenos propios de unidades discursivas mayores a la oración (géneros, tipos de texto) (Zayas & Rodríguez-Gonzalo, 1992; Ferrer & Rodríguez-Gonzalo, 2010).

La incorporación de los planteamientos discursivos en los currículos implica la transposición didáctica de contenidos tanto de la lingüística del texto como de la gramática del texto, disciplinas próximas, pero cuyos ámbitos de estudio es necesario delimitar. La lingüística del texto se ocupa de las unidades superiores a la oración, establece la unidad *texto* como unidad de análisis y aborda su caracterización (propiedades) y su tipología (Bernárdez, 1982; Beaugrande & Dressler, 1997; Bronckart, 2004; Cuenca, 2010). Fruto de la transposición

¹ Además de la LOGSE, desde 1990 ha habido cuatro cambios legislativos en educación: Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE 2002; Ley Orgánica de la Educación, LOE, 2006; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE 2013 y Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, LOMLOE, 2021. De esta última, que entrará en vigor en el curso escolar 2022-2023, no nos ocupamos en este trabajo.

didáctica de estos contenidos fue la incorporación en los currículos de Primaria y Secundaria de los tipos de texto (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo, básicamente) y, de manera menos clara, de la noción de género discursivo o género textual (Ferrer & Rodríguez-Gonzalo, 2010). La delimitación del texto como unidad de referencia conllevó la incorporación de sus propiedades, adecuación, coherencia y cohesión. En relación con ellas, Cuenca (2010) considera que la cohesión se relaciona con los contenidos gramaticales que manifiestan explícitamente algunos fenómenos de adecuación, esto es, de la relación entre el texto y el contexto extralingüístico, o de coherencia, es decir, de las relaciones de significado dentro del texto. En este sentido, Cuenca (2010, p.11-12) plantea la cohesión como el centro de la gramática del texto:

La gramática del texto se ocupa de los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que hacen que un conjunto de oraciones forme una unidad superior desde un punto de vista semántico y comunicativo. [...] entendemos la gramática del texto como equivalente a la cohesión o sintaxis textual. [...] De hecho, la cohesión, que es el centro de la gramática del texto, incluye las manifestaciones explícitas de fenómenos de coherencia y adecuación.

De acuerdo con este planteamiento, Cuenca (2023) señala los siguientes procedimientos de cohesión y su función en relación con la adecuación y la coherencia del texto (Cuadro 1):

Cuadro 1. Función de los procedimientos de cohesión

Procedimiento de cohesión	Relación con niveles interpretativos
Modalización	Adecuación: subjetividad
Discurso citado	Adecuación: polifonía (enunciadores)
Mecanismos de referencia: deixis	Adecuación: situación de enunciación, polifonía (locutor, alocutario)
Mecanismos de referencia: anáfora (marcas fóricas y elipsis)	Coherencia: tema del texto y estructura
Cohesión léxica: repetición y reiteración	Coherencia: tema del texto y estructura
Cohesión léxica: asociación	Coherencia: tema del texto, relaciones enciclopédicas
Conexión textual	Coherencia: estructura y organización de la información
Conexión intraoracional: oración compuesta	Complejidad sintáctica y síntesis de contenido

Fuente: Cuenca (2023, p. 8).

La incorporación de estos contenidos en la enseñanza de la lengua en España ha sido desigual. En Ferrer & Rodríguez-Gonzalo (2010), se señalaba cómo, en 2006, el currículo oficial contemplaba contenidos de aprendizaje de gramática textual como la conexión, los mecanismos de referencia interna (gramaticales y léxicos), las correlaciones de tiempos verbales y los procedimientos de estilo cohesionado en los distintos tipos de texto. Sin embargo, el análisis de los manuales escolares de este periodo mostraba una falta de atención a estos

rasgos lingüísticos de los textos. En los libros de texto, se atendía fundamentalmente a las unidades mayores (los textos y sus tipos), se mencionaban sus características (adecuación, coherencia y cohesión), pero no se trabajaban los mecanismos gramaticales que las hacen posibles. Todo parecía fiarse a la transferencia de lo estudiado en el apartado de gramática, donde se describía el código, desde las unidades mínimas a la oración compuesta. Las carencias más llamativas se referían a los procedimientos de cohesión relacionados con los mecanismos de referencia, mientras que el contenido de gramática del texto más claramente incorporado era el de la conexión.

Estos desajustes entre las previsiones del currículo oficial y el planteamiento desarrollado en los libros de texto o en las aulas han sido señalados desde distintos contextos (Rodríguez-Gonzalo & Zayas, 2017 y Fontich & García-Folgado, 2018, para el contexto español, van Rijt & Coppen, 2017, para el contexto holandés o Costa, 2020, para el contexto portugués).

La incorporación de nuevos contenidos gramaticales en los currículos se justificaba en relación con el dominio de las habilidades lingüísticas y, en particular, de la escritura. Este planteamiento se ve respaldado por una corriente de investigación que defiende que la actividad metalingüística durante la escritura permite la reflexión gramatical y el desarrollo de la competencia metalingüística de los hablantes, partiendo de los usos (Zayas & Rodríguez-Gonzalo, 1992; Camps & Milian, 2017 y 2020; Fontich & García-Folgado, 2018).

En el contexto portugués, Costa (2020) estudia la concepción de la gramática en los documentos curriculares oficiales de L1 en el periodo comprendido entre 1991 y 2019. Señala que en ellos se pueden identificar “tensiones cíclicas” (*cyclical tensions*), es decir, movimientos pendulares en los currículos que indican a qué se da mayor énfasis en cada momento, con independencia de los presupuestos teóricos de la lingüística. En el caso de la enseñanza de la gramática, estos movimientos pendulares se concretan en tres dicotomías: a) dependencia/autonomía, sobre la necesidad de un espacio propio para la enseñanza de la gramática; b) prescriptivismo/ descriptivismo, sobre la concepción de la enseñanza de la gramática como normativa para evitar errores en el dominio de las habilidades lingüísticas o como conocimiento del funcionamiento de la lengua y c) habilidades lingüísticas/pensamiento reflexivo. En este último caso, el más vinculado con el tema de este trabajo, la autora considera que no se trataría de una oposición tajante. Desde los presupuestos del enfoque comunicativo, la reflexión sobre la lengua apunta a la mejora de las habilidades comunicativas, mientras que si se entiende la enseñanza de la gramática como un proceso que va desde la conciencia del lenguaje hasta el conocimiento explícito, la capacidad de razonar sobre el lenguaje se convierte en un tema central. En ambos casos se trata de equilibrar la relación entre dominio de habilidades lingüísticas y razonamiento metalingüístico. La coincidencia estaría en la consideración de la gramática como una actividad reflexiva, que ha de fomentar la capacidad humana de referirse y explicar la propia lengua, hilo común de buena parte de la investigación actual sobre enseñanza de la gramática (Costa, 2020, p.5-6).

En sus conclusiones, Costa (2020), en coincidencia con estudios como el de van Rijt & Coppén (2017), apunta el riesgo de que el paradigma comunicativo conlleve una dominante instrumental en la educación lingüística, es decir, que la reflexión gramatical explícita desaparezca de las preocupaciones escolares.

En relación con estos planteamientos, el objetivo de este artículo es revisar las relaciones entre gramática del texto y escritura en los currículos españoles de lenguas primeras de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), publicados en 2014-2015, para delimitar tres grandes aspectos:

- a) qué contenidos de gramática del texto se han asentado;
- b) cuál es el planteamiento metodológico que se propugna en relación con ellos y
- c) qué relaciones se establecen con la lengua escrita.

Este análisis se inscribe en la primera fase del proyecto “Elaboración de una gramática escolar interlingüística (Egramint)” (PID2019-105298RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-Agencia Estatal de investigación, Gobierno de España, cuyo objetivo es el planteamiento de una gramática entendida como desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes en relación con el conocimiento de las lenguas curriculares y con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, particularmente, con la escritura. En esta primera fase, el análisis de los documentos curriculares persigue delimitar cuál es la situación de partida asentada en los currículos oficiales, tras un periodo de más de treinta años tras su incorporación.

Metodología

La metodología adoptada en este trabajo es de carácter cualitativo-interpretativo, de análisis documental del contenido (Bowen, 2009) desarrollado en dos fases: en la primera, se analizó el conjunto de los documentos del corpus y se seleccionaron las categorías, mediante un procedimiento cualitativo interjueces; en la segunda fase, a partir de las categorías delimitadas, se realizó un análisis de frecuencia mediante el software de análisis de datos Atlas.ti 9.0.

El corpus está formado por un total de 53 documentos, que corresponden a los currículos oficiales de lenguas primeras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria correspondientes a la ley educativa denominada LOMCE (2013)². En España, en la actualidad, los currículos de lenguas primeras corresponden al castellano, como lengua común del estado y a las distintas lenguas autonómicas (catalán, gallego, vasco, asturiano y aragonés) (Cuadro 2).

² Entendemos por currículo oficial los documentos aprobados en instancias políticas (gobierno estatal o de los diferentes territorios autonómicos) y publicados en los boletines oficiales (Boletín Oficial del Estado y Diarios Oficiales).

Cuadro 2. Corpus de documentos curriculares de L1 (53 documentos, periodo 2014-2015)

Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
Castellano: 19 (1 estatal y 18 autonómicos)	Castellano: 19 (1 estatal y 17 autonómicos)
Catalán: 4 (Cataluña*, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Aragón)	Catalán 4 (Cataluña*, Comunidad Valenciana, Islas Baleares*, Aragón)
Gallego: 1	Gallego: 1
Euskera: 3 (Euskadi*, Navarra: modelo A y modelo D)	Euskera: 3 (Euskadi*, Navarra: modelo A y modelo D)
Lengua aragonesa: 1	Lengua aragonesa: 1
Lengua asturiana: 1	Lengua asturiana: 1

*El currículo oficial de lenguas primeras es un documento único para castellano y lengua autonómica en Cataluña: Catalán-Castellano (Primaria y Secundaria), Euskadi: Euskera-Castellano (Primaria y Secundaria), Islas Baleares (Secundaria)

Fuente: Elaboración propia.

Para establecer la categorización se realizó un análisis del contenido (Krippendorf & Bock, 2009), en dos sentidos: tomando en consideración los contenidos de gramática del texto (Halliday & Hasan, 1976; Cuenca, 2010) así como las formas de trabajo en el aula, es decir el *qué* y el *cómo*, integrantes indispensables de una gramática escolar (Rodríguez-Gonzalo, 2022).

En los currículos oficiales analizados, los contenidos se agrupan en bloques. Con alguna variación, todos coinciden en cuatro: Comunicación oral, Comunicación escrita, Educación literaria y Conocimiento de la lengua. En nuestro caso, el foco de análisis son los bloques de *Conocimiento de la lengua*, que incluye contenidos de tipo gramatical y lingüístico, y de *Comunicación escrita*, que recoge los contenidos vinculados a la comprensión lectora y la expresión escrita relacionados con el dominio de la diversidad discursiva. En cada bloque se especifican también los comportamientos que esperados de los alumnos y que permiten evaluar su dominio conceptual y procedimental de los contenidos. Estos comportamientos se denominan *criterios de evaluación* o *estándares de aprendizaje evaluables*, según los documentos.

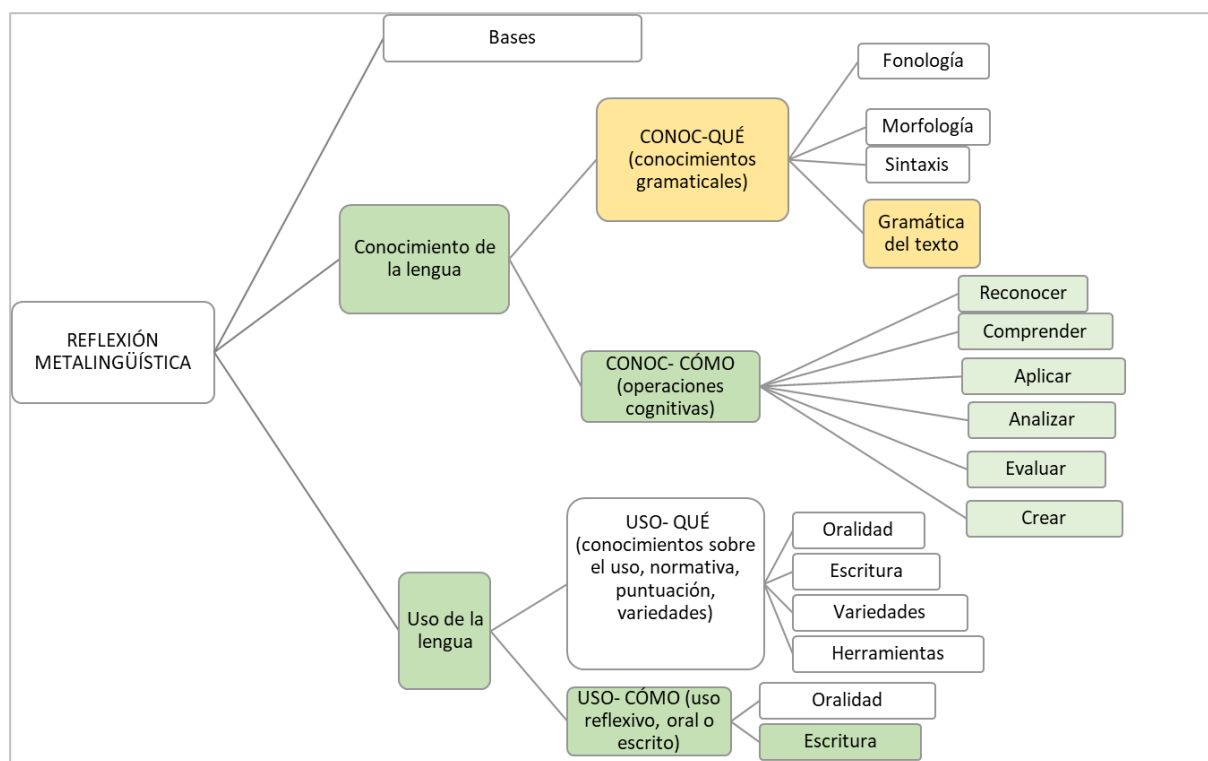
En el análisis de estos documentos se han codificado todas las indicaciones sobre contenidos y procedimientos de enseñanza de lenguas relacionados con la *reflexión metalingüística*, macrocategoría entendida como la capacidad de reflexión del hablante sobre las lenguas y sus usos. Las dos grandes categorías en que desglosamos la reflexión metalingüística inicialmente son *Conocimiento de la lengua* y *Uso de la lengua* (Figura 1). En ambos casos, se subdividieron entre conocimientos gramaticales (*conoc-qué*, conocimientos declarativos referidos al objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, al *qué enseñar*) y operaciones cognitivas que implican formas de abordar estos conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se consideran conocimientos procedimentales (*conoc-cómo*). Todos ellos aparecen formulados en los currículos en los apartados de contenidos, de criterios de evaluación o de estándares de aprendizaje.

Por su parte, en la categoría *Uso de la lengua*, se consideraron también conocimientos declarativos (*uso-qué*), es decir, todos aquellos que el hablante ha de conocer explícitamente para poder usarlos, tales como los aspectos normativos de la escritura (ortografía y puntuación) y de la oralidad (prosodia), las variedades (de lenguas y de registros en cada lengua) y las herramientas de consulta (TIC y gramáticas).

Sobre el uso reflexivo de la lengua (*uso-cómo*) se tuvieron en cuenta las operaciones que implican reflexión y control, tanto en escritura como en oralidad (por ejemplo, la planificación o el control de rasgos lingüísticos de los géneros discursivos).

Por último, se agrupó en la categoría “Bases”, todos aquellos aspectos referidos a objetivos y planteamientos metodológicos generales que apuntaban a la reflexión sobre las lenguas (reflexión gramatical, transferencia, plurilingüismo, especialmente).

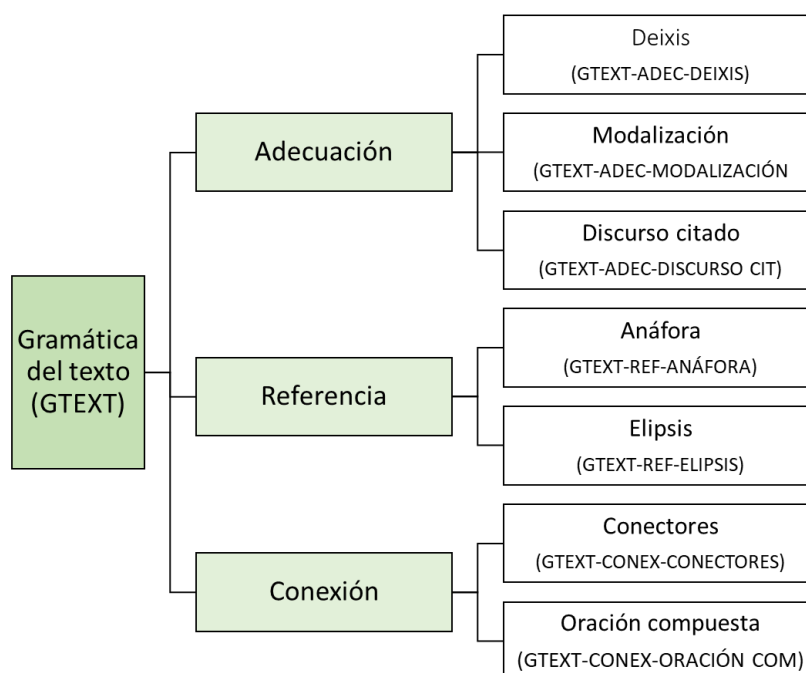
Figura 1. Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la categorización referida a los contenidos de gramática del texto, se siguieron los planteamientos de Cuenca (2010), expuestos anteriormente y que esquematizamos en la Figura 2.

Figura 2. Categorización referida a los contenidos de gramática del texto



Fuente: Elaboración propia a partir de Cuenca (2010).

Por último, mediante el software Atlas.ti.9.0, se realizó un análisis de frecuencias (en números) y de correlaciones (en términos de coocurrencias o coapariciones entre categorías).

Resultados y discusión

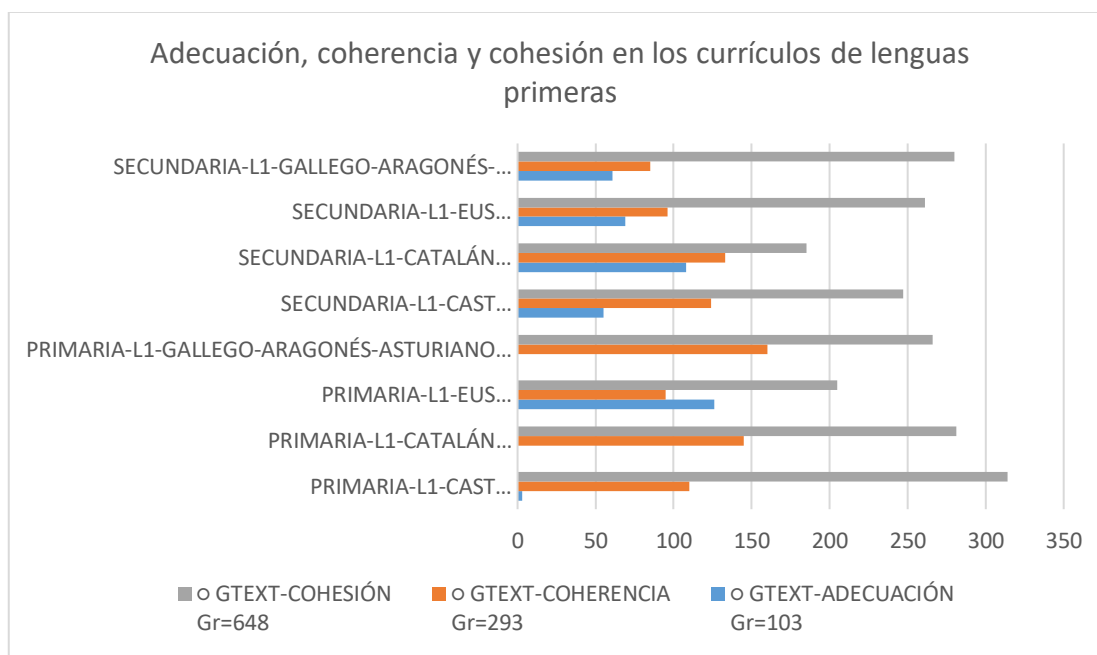
Presentamos los resultados siguiendo los tres grandes aspectos que delimitan el objetivo general de nuestro análisis (las relaciones entre gramática del texto y escritura): en primer lugar mostramos qué contenidos de gramática del texto aparecen más asentados en los textos curriculares; a continuación, nos referimos a los planteamientos metodológicos que se pueden observar, atendiendo a las operaciones cognitivas establecidas por Anderson y Krathwohol (2001) y por último, presentamos las relaciones entre escritura y gramática del texto. En los tres aspectos, junto a los datos del análisis de frecuencias proporcionado por el Atlas.ti, incluimos ejemplos extraídos de los Reales Decretos de Primaria (RD 126/2014) y Secundaria Obligatoria y Bachillerato (RD 1105/2014), por ser los documentos de referencia para los currículos de los distintos territorios autonómicos.

En primer lugar, nos referimos al primer aspecto analizado, los contenidos de gramática del texto que muestran una mayor consolidación en los documentos curriculares.

La introducción de planteamientos discursivos en los currículos supuso la incorporación de la unidad *texto* como elemento de análisis y de producción y junto con ella se generalizó la alusión a las tres características básicas que la identifican: *adecuación*, *coherencia* y *cohesión*,

en expresiones como “producir textos adecuados, coherentes y cohesionados” (tanto en Primaria como en Secundaria). Pese a ello, los documentos curriculares muestran la mayor presencia de la cohesión, tanto en Primaria como en Secundaria (Figura 3)³:

Figura 3. Adecuación, coherencia y cohesión en los currículos de lenguas primeras (Primaria y Secundaria)



Fuente: Elaboración propia.

Esta mayor presencia de la cohesión se observa, por un lado, en la mención explícita del término y por otro, en relación con los contenidos de gramática textual. Así, por ejemplo, el RD 126/2014 de Educación Primaria menciona explícitamente el término *cohesión* en casos como:

- “Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto” (RD 126/2014 de Educación Primaria, p.19382, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 2, Comunicación escrita: leer).
- “Reconoce los conectores básicos que dan cohesión al texto” (RD 126/2014 de Educación Primaria, p.19384, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 4, Conocimiento de la lengua).

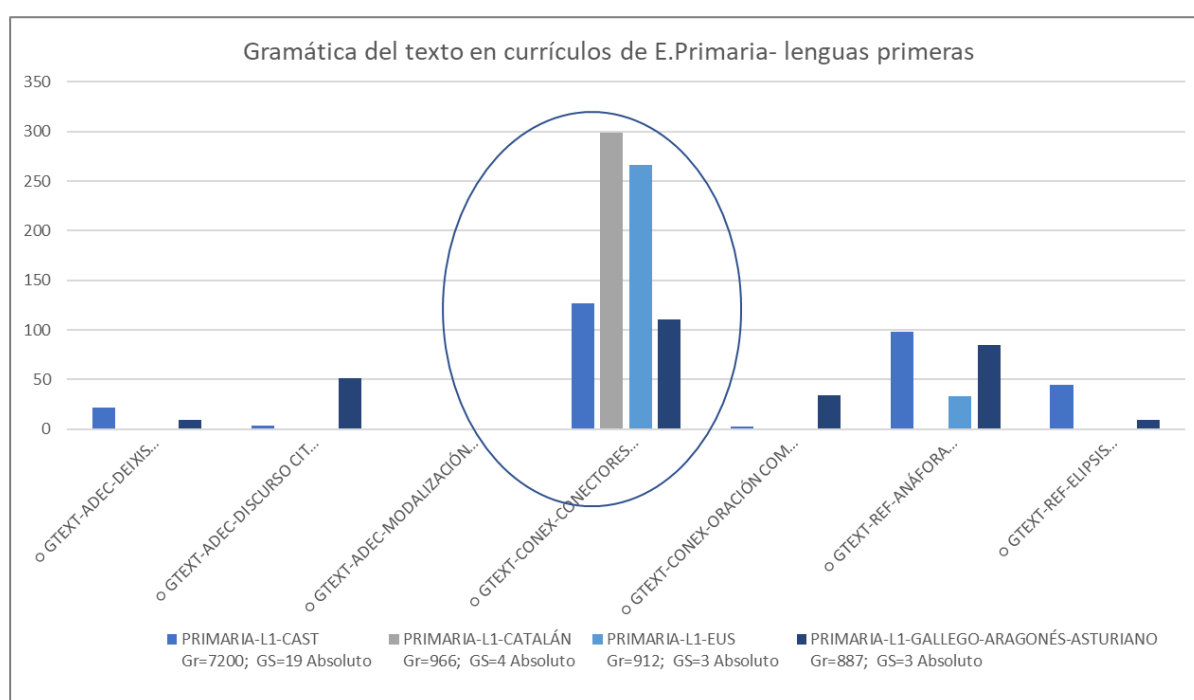
En el RD 1105/2014, encontramos también normalizado el uso del término *cohesión* en casos como el siguiente, de Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

³ Las figuras 3-7 corresponden a tablas código-documento normalizadas en Atlas.ti-9 y sin fusión de redundancias. La normalización hace equivalente la densidad de codificación de todos los documentos de la tabla, ya que se considera que cada documento tiene la misma cantidad de citas. En las figuras, GR corresponde al número de citas codificadas por el código en cada caso.

- “Identifica, explica y usa distintos conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna que proporcionan cohesión a un texto” (RD 1105/2014, p.369, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 3, Conocimiento de la lengua, del cuarto curso de ESO).

Al analizar los contenidos de gramática textual, siguiendo las categorías establecidas en la Figura 2, el contenido predominante en Educación Primaria es el referido a los conectores, seguido a mucha distancia por los procedimientos anafóricos (Figura 4).

Figura 4. Contenidos de gramática del texto en los currículos de lenguas primeras de Educación Primaria



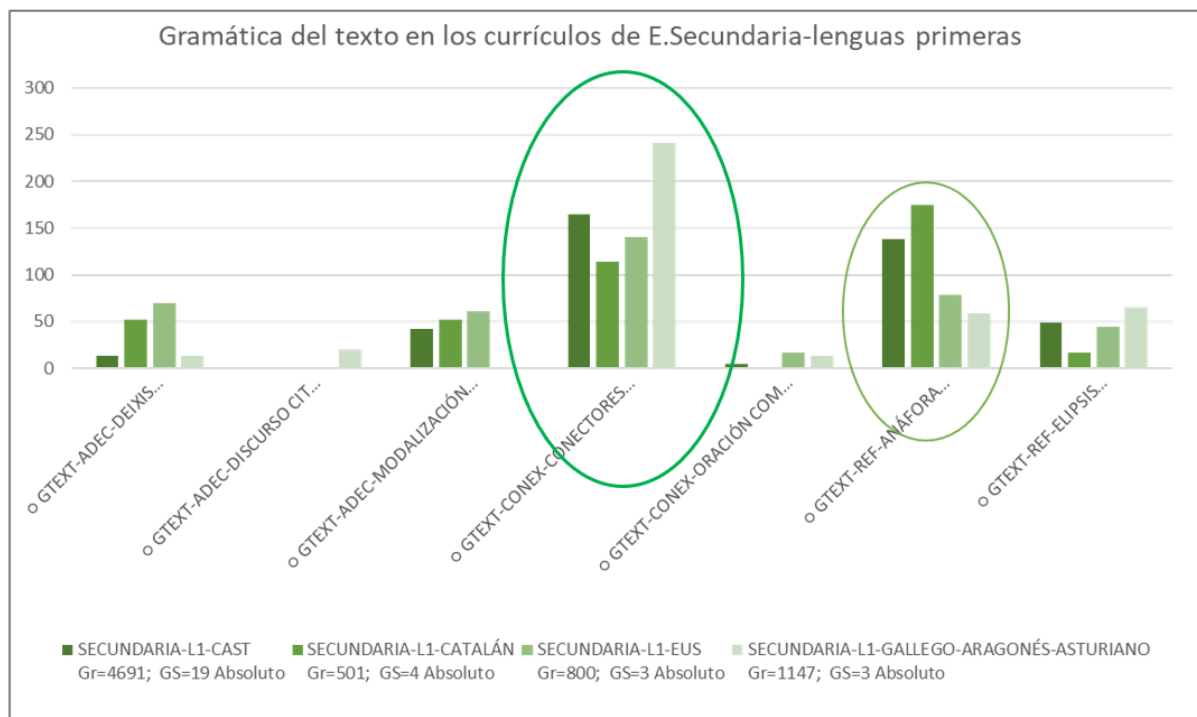
Fuente: Elaboración propia.

Si nos fijamos, por ejemplo, en el RD 126/2014 de Educación Primaria, observamos que se indican como contenidos de la etapa:

- “Reconocimiento y uso de algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones) mediante sinónimos e hiperónimos” (RD 126/2014, p.19384, bloque de contenidos 4, Conocimiento de la lengua).

La misma situación se observa en la Educación Secundaria Obligatoria. De nuevo el mayor predominio corresponde a los conectores, aunque la anáfora (mecanismos de referencia gramatical) adquiere también una cierta presencia (Figura 5).

Figura 5. Contenidos de gramática del texto en los currículos de lenguas primeras de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)



Fuente: Elaboración propia.

Igual que en el documento de Primaria, el RD 1105/2014 indica como contenido de la Educación Secundaria Obligatoria:

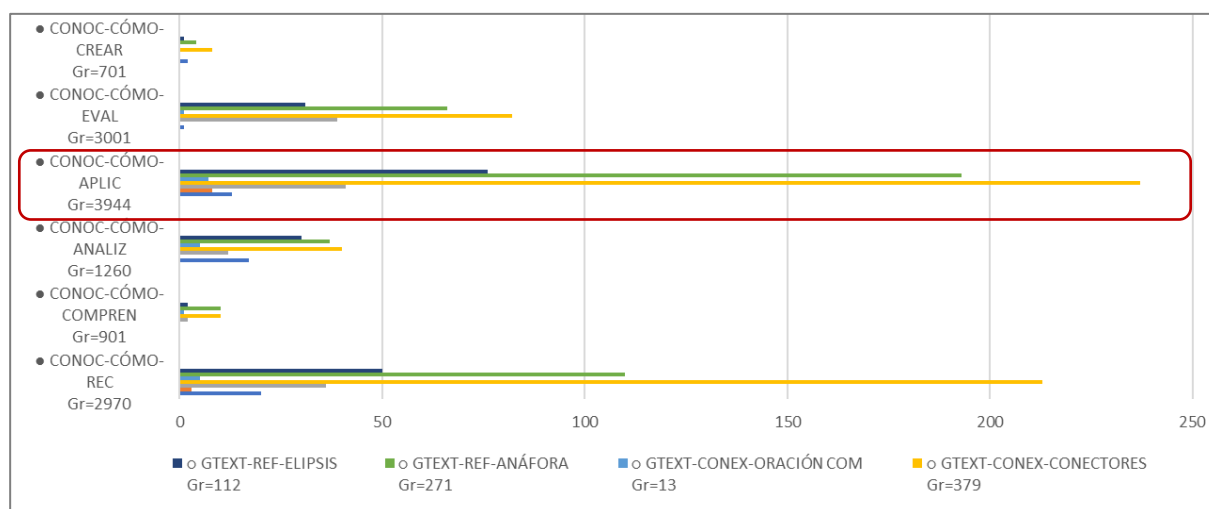
- “Observación, reflexión y explicación del uso de conectores y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones) mediante sinónimos e hiperónimos” (RD 1105/2014, p.369), bloque de contenidos 3, Conocimiento de la lengua, del 4º curso de ESO).

En segundo lugar, nos referimos al planteamiento metodológico que se propugna en relación con los contenidos de gramática del texto. Para delimitar el modo de incorporación de la gramática del texto en la enseñanza, hemos considerado junto a la indicación de los contenidos (conectores, anáforas...) las operaciones cognitivas asociadas a ellos, según el planteamiento de Bloom, revisado por Anderson & Krathwohl (2001). Estas operaciones cognitivas, indicadas por los verbos con que se enuncian los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, son *reconocer* (*conoc-cómo-rec*), *comprender* (*conoc-cómo-compren*), *analizar* (*conoc-cómo-analiz*), *aplicar* (*conoc-cómo-aplic*), *evaluar* (*conoc-cómo-eval*) y *crear* (*conoc-cómo-crear*), como se indica Figura 6.

La operación cognitiva predominante en los currículos de lenguas primeras es la de *aplicar* seguida de cerca por la de *reconocer*, con la que aparece combinada en muchas

ocasiones. Una vez más, en ambos casos, la mayor frecuencia de aparición remite a los conectores (Figura 6).

Figura 6. Operaciones cognitivas relacionadas con los contenidos de gramática del texto en los currículos de lenguas primeras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)



Fuente: Elaboración propia.

En Educación Primaria encontramos estándares de aprendizaje en que la operación cognitiva perseguida es solo *reconocer*, como en:

- “Reconoce los conectores básicos que dan cohesión al texto (RD 126/2014, p.19384, estándar de aprendizaje referido al bloque de contenidos 4, Conocimiento de la lengua).

En Educación Secundaria Obligatoria, el interés por la *aplicación* como operación cognitiva aparece en relación con la escritura, como en

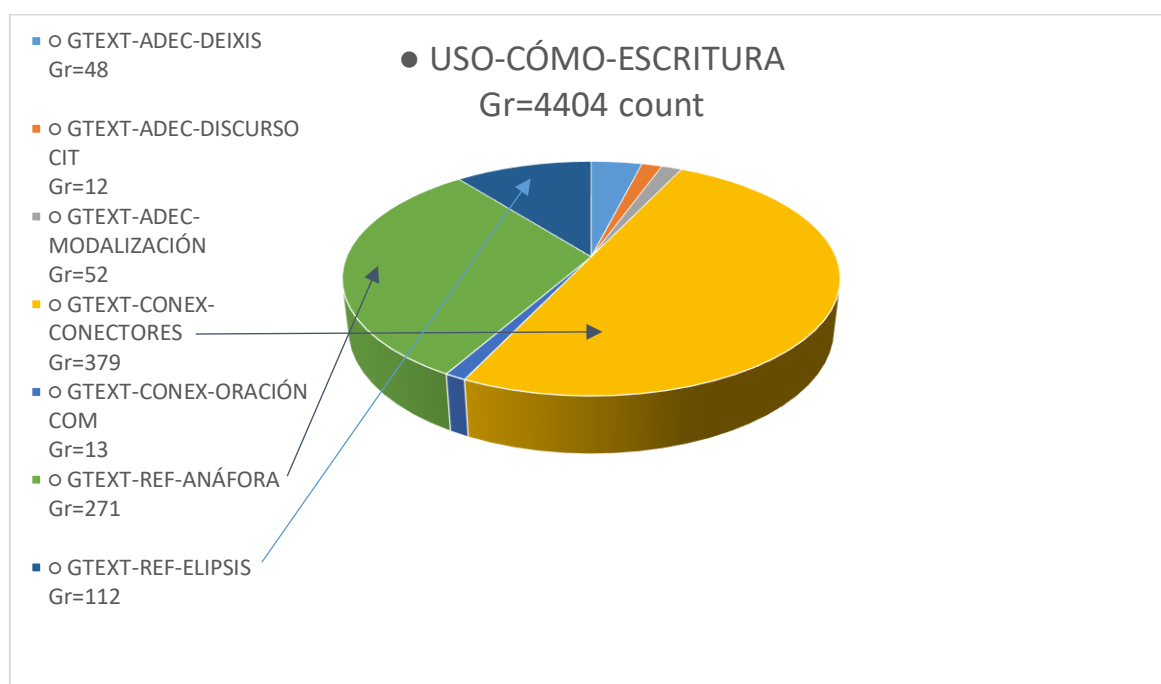
- “Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus escritos” (RD 1105/2014, p.368, estándar de aprendizaje del bloque de contenidos 2, Comunicación escrita: leer y escribir, 4º ESO).

Es frecuente, asimismo, que, en relación con el conocimiento de la lengua, no se persiga solo el reconocimiento o la identificación de la marca lingüística, sino que esta identificación vaya acompañada de su utilización (aplicación), como en:

- “Reconoce y utiliza la sustitución léxica como un procedimiento de cohesión textual” (RD 1105/2014, p.369, estándar de aprendizaje del bloque de contenidos 3, Conocimiento de la lengua, del cuarto curso de ESO).

Por último, al analizar las coocurrencias entre contenidos de gramática del texto y de escritura, observamos que estas se dan en todos los casos, pero nuevamente, son los conectores los que aparecen en un mayor número de coocurrencias (Figura 7).

Figura 7. Los contenidos de gramática del texto y su relación con la escritura en los currículos de lenguas primeras de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)



Fuente: Elaboración propia.

En Primaria, el siguiente ejemplo muestra la especial incidencia en los enlaces entre ideas, como requisito para la buena escritura:

- “Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, *enlazando* enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas” (RD 126/2014, p.19383, estándar de aprendizaje en relación con el bloque 3, Comunicación escrita: escribir).

En el caso de Secundaria, encontramos también la alusión a la conexión en casos como:

- “Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en las exposiciones y argumentaciones” (RD 1105/2014, p.361, estándar de aprendizaje, bloque 2, Comunicación escrita: leer y escribir, 1º a 3º ESO).

Los resultados obtenidos muestran con claridad la importancia concedida a la cohesión y a las marcas lingüísticas que la hacen posible en los documentos curriculares. Consideramos que la mayor frecuencia de aparición de los conectores en los currículos de Primaria y Secundaria Obligatoria apunta en varios sentidos: a) los conectores vienen a cubrir un hueco no ocupado por otros contenidos gramaticales referidos solo a la oración; b) el término *conector*, como metalenguaje gramatical alude claramente a su función en el texto (conectar, enlazar,

cohesionar) y evita el problema de las diversas categorías gramaticales que se integran en él⁴ (conjunciones, locuciones adverbiales, grupos nominales), problema que no parece pertinente en los niveles básicos de enseñanza, como son las etapas de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria; c) el significado del término *conector* resulta evidente en su relación con la lengua escrita y con los distintos tipos de textos. Por ello, la conexión textual es el contenido de gramática del texto más asentado en los currículos españoles. Además, estudios realizados con alumnos de primeras edades (Santolària, 2014; Díaz-Oyarce, 2019; Rodríguez-Gonzalo, Durán Rivas & Ribas Seix, 2022) muestran que es un contenido fácilmente asimilable desde niveles iniciales, tanto en tareas de comprensión como de producción de textos.

Conclusiones

En este artículo nos hemos planteado analizar la presencia de los contenidos de gramática del texto en los documentos curriculares, treinta años después de la aparición de la unidad *texto* y sus propiedades en los currículos oficiales. Para ello, hemos partido de la diferencia entre lingüística del texto, centrada en la caracterización de esta unidad lingüístico-comunicativa y en la delimitación de sus tipos, y gramática del texto, vinculada a la cohesión y a las marcas lingüísticas en que se manifiesta. A partir de esta diferencia, hemos categorizado los contenidos propios de la gramática del texto, con el objetivo de analizar su presencia en un corpus formado por todos los documentos curriculares españoles, publicados entre 2014 y 2015, referidos a lenguas primeras, tanto la estatal (español o castellano), como las oficiales en las distintas comunidades autónomas (catalán, gallego, vasco, asturiano y aragonés).

El análisis realizado muestra que los diferentes contenidos de gramática del texto considerados aparecen incorporados en los currículos de Primaria y Secundaria Obligatoria de lenguas primeras, de forma desigual. En ambas etapas educativas se observa una mayor frecuencia de los contenidos relacionados con los fenómenos de conexión. En Secundaria, también adquieren cierta relevancia los contenidos sobre la referencia (anáfora y elipsis).

En cuanto a las operaciones cognitivas asociadas a estos contenidos, predomina la aplicación seguida por el reconocimiento. Esto apunta, por un lado, a la importancia dada al uso en el tratamiento de estos contenidos y, en segundo lugar, a la atención a la identificación de los conceptos mediante la apropiación del metalenguaje, de nuevo con especial relevancia en el caso de los conectores. La mayor frecuencia de los conectores se explica por su claro vínculo con la escritura. Los currículos persiguen que los estudiantes utilicen los conectores adecuados en los distintos tipos de textos, tanto en operaciones de análisis como de escritura, sin detenerse en la complejidad de las categorías que lo integran.

⁴ Entendemos el término *conector*, según el *Glosario de términos gramaticales*, como “Unidad léxica, formada por una o varias palabras, que establece vínculos lógicos, discursivos o argumentativos entre los segmentos de un texto.” (RAE-ASALE, 2019, p.74-75).

Por último, hemos mostrado que los currículos españoles de lenguas primeras muestran una imprecisa interfaz entre la gramática del texto y la escritura, basada en buena medida en genéricas apelaciones al respeto de las propiedades del texto (adecuación, coherencia y cohesión), con mayores alusiones a la conexión textual.

Los currículos españoles de lenguas primeras, desde planteamientos centrados en el paradigma comunicativo, abogan por la reflexión gramatical explícita, también en relación con los contenidos de gramática del texto, lo que no parece estar en consonancia con los riesgos señalados por van Rijt & Coppén (2017) o Costa (2020), si bien ambos se referían a los contenidos gramaticales en general. Hemos de tener en cuenta, no obstante, los desajustes entre este tipo de documentos y el currículo implementado en el aula. Por ello, según hemos indicado, en el proyecto Egramint, el análisis realizado sirve de diagnóstico para el diseño de dispositivos de intervención en aula (secuencias didácticas de gramática), que concreten las indicaciones de los currículos oficiales y muestren la integración de los contenidos de gramática del texto en tareas de escritura y de uso reflexivo de la lengua.

Datos de los fondos

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües* (PID2019-105298RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación - Agencia Estatal de Investigación de España.

Referencias

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman, 2001.
- BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BOWEN, G. A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, v.9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- BRONCKART, J.-P. L'enseignement des langues: pour une construction des capacités textuelles. In: GARCÍA, M.; GINER, R.; RIBERA, P.; RODRÍGUEZ, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València, 1999, p.17-26.
- BRONCKART, J.-P. *Actividad verbal, textos y discursos*. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, n. 63, p. 217-243, 2017. DOI: <http://doi.org/10.7203/caplletra.63.10400>.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. Metalinguistic activity in learning to write. In: CAMPS, A.; FONTICH, X. (Eds.). *Research and teaching at the intersection*. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity. Bruxelles: Peter Lang, 2020, p. 185-202. DOI: <https://doi.org/10.3726/b17237>.

LINHA D'ÁGUA

COSTA, A. L. Grammar teaching 91-19: An analysis of the Portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 20, n.3, p. 1-31, 2020. DOI: <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.03>.

CUENCA, M. J. *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros, 2010.

CUENCA, M. J. La cohesión, puente entre la gramática oracional y la gramática textual. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, n. 99, p. 7-13, 2023.

DÍAZ OYARCE, C. La presencia de elementos de conexión en las producciones narrativas escritas en una muestra de escolares de Santiago de Chile. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 52, n. 101, p. 736-758, dic. 2019. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300736>.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n. 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19349-19420. Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>. Acceso em: 30 oct. 2022.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n. 3, de 3 de enero de 2015, p. 169-546. Disponible em: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>. Acceso em: 30 oct. 2022.

FERRER, M.; RODRÍGUEZ-GONZALO, C. La lingüística del texto en los manuales de la ESO. In: RIBAS SEIX, Teresa (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, 2010, p. 97-116.

FONTICH, X.; GARCÍA-FOLGADO, M. J. Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. Contribution to a special issue Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, n.18, p. 1-39, 2018. DOI: <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>.

GONZÁLEZ NIETO, L.; ZAYAS, F. El currículo de Lengua y Literatura en la LOE. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, n. 48, p. 16-35, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KRIPPENDORF, K.; BOCK, M. A. *The content analysis reader*. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA-ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA (RAE-ASALE). Glosario de términos gramaticales. Salamanca: RAE-ASALE y Universidad de Salamanca, 2019.

RODRÍGUEZ-GONZALO, C. Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, n. 21, p. 33-55, 2022. DOI: <http://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>.

RODRÍGUEZ-GONZALO, C.; DURÁN RIVAS, C.; RIBAS SEIX, T. La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística / The Interview about Writing Processes with Primary School Pupils: A Place for Metalinguistic Reflection. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, v. 35, n. 2, p. 103-136, 2022. DOI: <http://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.103>.

RODRÍGUEZ-GONZALO, C.; ZAYAS, F. La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, n. 63, p. 245-277, 2017. DOI: <http://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.

SANTOLÀRIA ÒRRIOS, A. Ensenyar els connectors al primer cicle de l'escola primària / Teaching linking words to primary students. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, n. 10, p. 101-121, 2014.

VAN RIJT, J.; COPPEN, P-A. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, vol. 26, n. 4, p 360-380, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>.

ZAYAS, F; RODRÍGUEZ-GONZALO, C. Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, n. 2, p. 13-16, 1992.

Artigo / Article

Manipulação de factos e de opiniões. O debate presidencial entre Marcelo Rebello de Sousa e André Ventura (2021)

*Manipulation of Facts and Opinions. The Presidential Debate between
Marcelo Rebello de Sousa and André Ventura (2021)*

Ana Cristina Braz 

Universidade NOVA de Lisboa-CLUNL, Portugal
Universidade Aberta, Portugal

ana.braz@uab.pt

<https://orcid.org/0000-0002-2818-9699>

Isabelle Simões Marques 

Universidade NOVA de Lisboa-CLUNL, Portugal
Universidade Aberta, Portugal

isabelle.marques@uab.pt

<https://orcid.org/0000-0002-3155-3762>

Recebido em: 30/11/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo primordial realizar uma análise linguístico-discursiva das estratégias de argumentação e de persuasão predominantes no debate de 06 de janeiro de 2021 para as eleições presidenciais em Portugal, evidenciando as estratégias de manipulação dos locutores e candidatos. Debruçamo-nos sobre a natureza dos objetos de manipulação, assim como sobre as configurações que essa manipulação assume no género discursivo em questão e respetivas finalidades. Examinamos o apelo às emoções, aos valores e à mudança realizado pelos dois candidatos. São objeto de estudo as imagens (*ethos*) que os adversários políticos constroem de si e do outro no e pelo discurso, as emoções (*pathos*) que suscitam as suas palavras, os principais valores axiológicos dos lexemas e expressões utilizados, e os modos de refutação de factos e pontos de vista convocados. Este estudo insere-se na perspetiva da análise do discurso, assim como no quadro do estudo da argumentação, nomeadamente da argumentação no discurso político.

Palavras-chave: Eleições presidenciais • Análise do discurso • Estratégias de argumentação e persuasão • Ethos • Pathos

Abstract

This work aims to propose a linguistic and discursive analysis of the argumentation and persuasion strategies predominant in the debate of January 6, 2021 for the presidential elections in Portugal. The study focuses on the manipulation strategies of the speakers and candidates. We focus on the nature of manipulation objects, as well as on the configurations that this manipulation assumes in the discursive genre in question and its purposes. We examine the appeal to emotions, values and change made by the two candidates. The objects of study are the images (ethos) that political opponents build of themselves and the other in and through discourse, the emotions (pathos) that their words arouse, the main axiological values of the lexemes and expressions used, and the modes of refutation of facts and points of view convened. This study is part of the perspective of discourse analysis, as well as the framework of the study of argumentation, namely argumentation in political discourse.

Keywords: Presidential elections • Speech analysis • Argumentation and Persuasion Strategies • Ethos • Pathos

Introdução

A política, enquanto arte de governar e dirigir o Estado, concretiza-se não só em medidas concretas, mas exerce-se também, e em grande medida, através do uso da palavra, nomeadamente da palavra pública. A televisão constitui um dos espaços privilegiados de acesso ao discurso político e assume-se, particularmente antes da realização de eleições, como um importante veículo de divulgação dos projetos e posições políticas dos candidatos. Ao transmitir um determinado *ethos* dos agentes políticos contribui para a formação da opinião dos eleitores, podendo influenciar o seu sentido de voto. Em sintonia com Charaudeau (2005), destacamos o facto de o discurso político circular num espaço público composto por três esferas que interagem: a esfera política, a esfera mediática e a esfera dos cidadãos, da opinião pública. A esfera mediática, mediadora entre a política e os cidadãos, desempenha um papel cada vez mais relevante na formação da opinião e no destino político de um país¹.

Sendo o debate político intrinsecamente argumentativo e persuasivo, procedemos a uma análise linguístico-discursiva das estratégias de argumentação e de persuasão mais recorrentes no debate televisivo dos candidatos Marcelo Rebelo de Sousa e André Ventura às eleições presidenciais de janeiro de 2021 em Portugal. O debate em apreço opôs o então Presidente da República, posteriormente eleito para um segundo mandato, e um deputado da Assembleia da República, membro do partido Chega. A nossa análise incide particularmente nas estratégias de manipulação de que se servem ambos os locutores. Averiguamos a natureza dos objetos de manipulação (factos e/ou opiniões) e debruçamo-nos sobre as configurações que essa

¹ Veja-se o poder das redes sociais e da *internet*, em geral, enquanto espaço de fabricação de informação, muitas vezes de veracidade duvidosa, e de formação da opinião pública.

manipulação assume no género discursivo em questão, assim como sobre as respetivas finalidades. Verificaremos que os argumentos apresentados por ambos os candidatos se sustentam ora em factos (ação, evento que teve lugar e que pode ser verificado) ora em opiniões, i.e., juízos de valores emitidos.

São ainda objeto de estudo as imagens (*ethos*) que os adversários políticos constroem de si e do outro no e pelo discurso, as emoções (*pathos*) que suscitam as suas palavras, os temas discursivos predominantes, os principais valores axiológicos dos lexemas e expressões utilizados, tal como os modos de refutação de factos e pontos de vista convocados nas diferentes trocas verbais. O nosso trabalho insere-se na perspetiva da análise do discurso (Kerbrat-Orecchioni, 2005), assim como no quadro do estudo da argumentação, nomeadamente da argumentação no discurso político, na linha de Amossy (2012) e Plantin (1996), considerando ainda as contribuições de Charaudeau (2005; 2008; 2016) sobre o discurso político e de Marques sobre o discurso político português (2007; 2009; 2011; 2013).

1 Caracterização do género e do subgénero discursivos

O debate² político eleitoral e mediatizado, decorrendo no caso em apreço numa estação de televisão que o difunde a um vasto público³, apresenta características próprias. Trata-se de um género dialogal oral que opõe dois adversários políticos que esgrimem argumentos com vista a conquistar a adesão dos telespetadores ao seu discurso e à sua pessoa⁴. A situação de comunicação caracteriza-se pela formalidade e pela relação interpessoal simétrica, na medida em que ambos os locutores debatem enquanto candidatos à Presidência da República. Não obstante, no debate que aqui nos ocupa, o candidato Marcelo Rebelo de Sousa ocupa uma posição de vantagem em relação a André Ventura, uma vez que é o atual Presidente da República, ao passo que Ventura é o líder de um partido político recentemente criado. O debate político eleitoral representa um momento alto na campanha eleitoral, podendo ser determinante na escolha do eleitorado e, por conseguinte, nos resultados eleitorais. Os cidadãos aguardam habitualmente os debates eleitorais com grande expectativa, a fim de determinarem o seu sentido de voto. É, por isso, uma oportunidade única para os candidatos mostrarem aos cidadãos indecisos que são a opção certa.

O debate político é intrinsecamente polémico. Nele são confrontados pontos de vista e posições ideológicas divergentes, consubstanciadas em interações de carácter agónico e

² Kerbrat-Orecchioni (2017, p. 16): “une interaction peut être qualifiée de débat à partir du moment où elle se présente comme la confrontation publique de points de vue au moins partiellement divergents sur l’objet (ou les objets) de discours, accompagnée du désir manifesté par chaque débateur de l’emporter sur l’adversaire”.

³ Os meios de comunicação social desempenham um papel capital na mediação entre os cidadãos e os políticos, sendo uma das fontes de informação preferenciais sobre as propostas dos candidatos.

⁴ Outras finalidades do debate eleitoral, que confluem para o seu fim último (a escolha de um candidato), são a informação e o esclarecimento dos cidadãos sobre as propostas e as posições dos políticos. (Cf. Marques, 2005, p. 48).

dissensual. O dispositivo cénico, em que dois adversários políticos se encontram frente a frente, favorece a agonidade e o confronto direto, plasmados frequentemente em atos de fala ameaçadores para a face (*face threatening acts*⁵), como as interrupções, as refutações, as acusações, as desqualificações e os protestos. Para além da componente verbal, os elementos de natureza paraverbal e não verbal contribuem fortemente para a eficácia da persuasão. As imagens revestem-se, em televisão e na política, de um papel fulcral na persuasão⁶. A par das imagens, as emoções revelam-se igualmente determinantes na política atual, marcada muitas vezes pela mediatização e pela vedetização⁷ das figuras do mundo político. Na construção das emoções assumem papel de destaque não só as estruturas sintáticas empregues, como também o valor semântico-pragmático dos lexemas e expressões e os indicadores prosódicos (entoação, ritmo de fala, pausas, etc.) e não verbais (mímica, gestos e postura).

2 Enquadramento teórico-metodológico

Na argumentação, a par do *logos*, (a dimensão cognitiva da argumentação, baseada na razão e na demonstração), o *ethos* (a imagem de si que o locutor constrói) e o *pathos*⁸ (as paixões ou emoções que o discurso suscita) contribuem de forma decisiva para a eficácia do discurso. O *ethos* resulta de uma combinação das imagens construídas no e pelo discurso (*ethos* discursivo) com as imagens prévias, anteriores à enunciação (*ethos* pré-discursivo)⁹, sendo estas ancoradas não só em discursos anteriores, mas também em comportamentos e atitudes, e podendo assumir a forma de representações sociais e estereótipos. Maingueneau (1999, p. 91) distingue ainda o *ethos* dito (explicitado pelo locutor) do *ethos* mostrado ou transmitido.

No que diz respeito ao discurso político, podemos agrupar os diversos tipos de imagens em duas grandes classes, na linha de Charaudeau (2005): os *ethe* de credibilidade e os *ethe* de identificação. Do *ethos* de credibilidade fazem parte o *ethos* de seriedade, de virtude, honestidade ou retidão e de competência. No *ethos* de identificação, da ordem dos afetos, o linguista inclui o *ethos* de potência, o *ethos* de caráter, o *ethos* de inteligência, o *ethos* de humanidade, o *ethos* de chefe/guia e o *ethos* de solidariedade¹⁰. Tal como as imagens, as emoções, enquanto juízos de valor avaliativos, podem ser expressas verbalmente (emoções ditas), como objeto de discurso, ou inferidas¹¹. Manipular o alocutário e o destinatário do discurso através do efeito patémico criado constitui uma das mais poderosas estratégias de

⁵ Vd. Brown & Levinson (1987).

⁶ Kerbrat-Orecchioni (2017, p. 311) destaca a importância da imagem em política nos nossos dias: “ Dans la vie politique contemporaine, il semble pourtant que la « bataille des images », relevant de l'éthos, soit devenue plus importante que la « bataille des idées » relevant du logos.”

⁷ Cf. Marques (2017, p. 10).

⁸ A tradição retórica aristotélica assenta na tríade *logos – ethos – pathos*.

⁹ Ver Maingueneau (1999, p. 78).

¹⁰ Cf. Charaudeau (2005, p. 91-128).

¹¹ Cf. Plantin (2011).

persuasão. Walton (1992), afirma que a emoção tem um lugar legítimo e até tão importante quanto os argumentos num diálogo que visa convencer o outro¹². Arriscamos mesmo dizer que as emoções, os instintos emocionais, são mais determinantes do que a razão/ o *logos* na persuasão, pois as emoções mostram-se mais dificilmente argumentáveis e questionáveis.

Desta forma, a verdade não é o único valor que conta na esfera política. Como indica Monod (2017), é preciso refletir sobre o que denominamos de “opinião pública, partilhada” (ou *doxa*)¹³ e a sua relação com a verdade, pois os factos informam as opiniões e as opiniões devem respeitar a verdade factual¹⁴. O autor distingue duas formas de pós-verdade: a primeira, denominada de “pós-verdade por indiferença” ou indistinção, que não se preocupa em verificar a legitimidade das fontes e crê que a opinião pessoal vale tanto quanto os factos, e a segunda, que consiste na construção propositada de falsas informações. Os média e a *internet*, particularmente as redes sociais, são fatores inegáveis na disseminação do que o autor chama de “império do falso”, muitas vezes usados em política por um populismo cínico e indiferente à verdade e que assenta a sua posição no ressentimento das classes populares e médias contra o conjunto das “elites” (sejam elas intelectuais ou do Estado) para promover o desmantelamento do estado social. Este tipo de pensamento, que não esconde o seu anti-intelectualismo e indiferença às ciências, mescla propositadamente o verdadeiro e o falso.

Segundo Charaudeau (2011), haverá populismos classicistas ou etnicistas; populismos nacionalistas, mais ou menos autoritários, jogando com a identidade nacional e a segregação; populismos neoliberais; populismos de circunstância, expressando-se em campanhas eleitorais com formulações demagógicas para seduzir as massas¹⁵. Distinguímos alguns traços ou características relevantes do discurso populista de André Ventura para este trabalho: a importância da retórica, da presença de um líder carismático e dos seus diferentes *ethes*, a importância da deslegitimação da classe política, do nacionalismo, a importância dos media para a disseminação das suas ideias e do seu programa eleitoral. Podemos afirmar que Ventura é um *leader* carismático que veicula um forte *ethos* ligado ao poder, devido ao seu sucesso profissional e à sua atitude, por vezes, considerada como politicamente incorreta.

Nesta ordem de ideias, o populismo, representado na figura do deputado André Ventura, é uma estratégia de conquista ou de exercício do poder através de um discurso que retoma a

¹² “The idea [...] is that appeals to emotion have a legitimate, and even important place as arguments in a persuasive dialogue, but they must be treated with caution because they can also be used misleadingly” (WALTON, 1992, p. 1). Sabemos, desde Platão, que, no que diz respeito à política, a questão relacionada com a veracidade dos discursos produzidos é pouco relevante, uma vez que qualquer discurso pode influenciar ou até mesmo seduzir a maioria de uma sociedade (JSSELING, 1978).

¹³ Segundo Charaudeau (2016, p. 34), a “opinion collective (...) est davantage de passion que de raison”.

¹⁴ Note-se que, não só as opiniões, como também os factos, são uma construção discursiva.

¹⁵ “On tirera quelques points communs : (i) le populisme naît d'une rencontre entre des mouvements populaires et leur récupération par un discours qui se veut proche du peuple ; (ii) le populisme, malgré un discours de défense des valeurs, agrège des individus à pensées et intérêts divers, ce qui finit par produire une pensée hétéroclite ; (iii) le populisme est en effet un problème pour la démocratie, parce qu'il y est à la fois inscrit et combattu” (CHARAUDEAU, 2011, p. 33).

cenografia do discurso político, radicalizando o imaginário: a denúncia da desordem social é exacerbada numa crise em que o povo é a principal vítima, a crítica dos responsáveis torna-se diabolização dos culpados; a defesa dos valores é feita num discurso de exaltação paroxística e o líder constrói uma imagem de salvador providencial (ver Charaudeau, 2013, p. 37).

Por fim, como indica Charaudeau, (2005), todo o discurso político obedece a um contrato de comunicação entre quatro entidades, a saber: a “instância de poder” que deve saber cativar o público, jogando com a razão e os sentimentos, a “instância cidadã” (democracia representativa), a “instância adversária” que surge como rival do poder em exercício, com as mesmas armas discursivas deste, e a “instância mediática” que garante a circulação do discurso político, transformando-o por meio de procedimentos de simplificação e focada na audiência, o que lhe confere uma certa responsabilidade nas imagens que difunde das figuras políticas.

3 Descrição do corpus

O *corpus* de análise consiste no debate televisivo do dia 06 de janeiro de 2021 para as eleições presidenciais portuguesas. Nesse debate eleitoral, transmitido em direto pela estação de televisão privada portuguesa, SIC, e que teve a duração de 34 minutos, opuseram-se os candidatos Marcelo Rebelo de Sousa - Presidente da República em funções e candidato a um segundo mandato - e André Ventura, deputado da Assembleia da República e candidato pelo partido Chega¹⁶, partido considerado de extrema-direita¹⁷. O debate revestiu-se de uma importância particular por colocar frente a frente o candidato mais bem posicionado para vencer as eleições e um dos candidatos mais mediáticos pelas suas posições político-ideológicas polémicas. Quanto aos resultados, Marcelo Rebelo de Sousa venceu as eleições com 60% dos votos e André Ventura ficou em 3º lugar, com quase 12% dos votos¹⁸. De acordo com o sorteio, Marcelo iniciou o debate e Ventura encerrou-o.

4 Convenções de transcrição

Na transcrição dos excertos em análise, inspiramo-nos nas normas propostas por Sandré (2013), com algumas adaptações, como se ilustra no Quadro 1.

¹⁶ O debate está disponível em <https://sicnoticias.pt/especiais/eleicoes-presidenciais/2021-01-06-Marcelo-vs.-Ventura.-O-debate-na-integra>. Acesso em 25 jul 2023

¹⁷ Marcelo Rebelo de Sousa foi Professor catedrático de Direito, jornalista e comentador político, líder do PSD (entre 1996 e 1999) e venceu as eleições presidenciais de 2016. André Ventura é político, professor universitário, ex-comentador desportivo, deputado na Assembleia da República Portuguesa e presidente do Partido CHEGA. Ventura define-se como liberal a nível económico, nacionalista e conservador. As suas posições políticas são vistas como de extrema-direita, sendo assim considerado o primeiro deputado dessa índole com um lugar na Assembleia da República portuguesa.

¹⁸ Cf. <https://www.eleicoes.mai.gov.pt/presidenciais2021/resultados/globais>. Acesso em 25 jul 2023

Quadro 1. Convenções de transcrição

Símbolo	Significado
↑	entoação ascendente
↓	entoação descendente
---	alongamento fónico
/////	ritmo rápido
//	ritmo lento
^	acentuação de uma sílaba ou palavra
+	pausa breve
++	pausa média
+++	pausa longa

Fonte: Formulação própria a partir de Sandré (2013).

5 Análise do corpus

O debate organizou-se à volta de vários temas/casos¹⁹, alguns dos quais geraram momentos de acesa discussão, de grande tensão e polemicidade. Partindo da definição do verbo “manipular” no dicionário Priberam on-line (‘intervir no desenvolvimento de determinado sistema ou processo, com vista à alteração da sua evolução natural; condicionar, influenciar, geralmente em proveito próprio; adulterar, falsificar’)²⁰, seleccionámos alguns segmentos do debate em que a manipulação – de factos e/ou de opiniões – nos pareceu mais evidente.

O primeiro excerto sobre o qual nos debruçamos constitui um dos momentos de maior tensão do debate e o primeiro de dois momentos em que André Ventura faz uso da fotografia como meio de prova, apresentando os dados como irrefutáveis. O candidato do Chega mostra uma fotografia de Marcelo com populares no bairro da Jamaica (Figura 1), um bairro social do Seixal, que Ventura qualifica abertamente de “bandidos”.

- (1) André Ventura: Nesta fotografia, o candidato Marcelo Rebelo de Sousa juntou-se com + **bandidos**, um deles é um bandido verdadeiramente, que tinham atacado uma esquadra policial + e quando o Presidente Marcelo Rebelo de Sousa foi + ao Bairro da Jamaica foi visitar os **bandidos**, não foi visitar as polícias. **Eu + represento a direita**, não a direita ↑ que está de mãos dadas com o Partido Socialista, mas a direita que

¹⁹ Os temas debatidos foram a delinquência e a fotografia que Marcelo tirou no bairro social da Jamaica com um suspeito de crime e sua família; a pena de morte e a prisão perpétua; a independência do Presidente da República na gestão das decisões do governo, a sua não atuação ou ingerência neste aspeto, não se opondo ao governo em determinados assuntos; os incêndios de Pedrógão Grande, em 2017, a foto que Marcelo tirou com uma vítima dos mesmos, a reconstrução das casas das vítimas dos incêndios; a libertação dos reclusos durante o primeiro estado de emergência devido à Covid-19; e o regime político presidencialista que Ventura defende.

²⁰ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/manipular>. Acesso em 25 jul 2023.

nunca ↑ vai deixar os polícias, as forças de segurança estarem sozinhas. ↑ E esta fotografia não engana ↑ porque esta fotografia que está aqui [...] não foi tirada depois na esquadra de polícias, foi tirada só ++, entre aspas, e vão-me desculpar a linguagem, à **bandidagem**. [...] **Eu não tenho medo de ser politicamente incorreto, de lhes chamar os nomes que têm de ser chamados e de dizer o que tem de ser dito**²¹ +. (9'30)

Figura 1. Primeira fotografia exibida por André Ventura



Fonte: SIC (2021).

Tendo por base a fotografia que exhibe e o seu valor testemunhal, que André Ventura faz questão de evocar (“esta fotografia não engana”), o deputado denuncia a atitude do seu adversário, da qual se distancia. No discurso insultuoso para com as pessoas a quem Marcelo se junta na foto, Ventura faz uso de um registo de língua popular, com lexemas de conotação fortemente depreciativa, como “bandidos” e “bandidagem”, termos que retoma em vários momentos da sua tomada de palavra, insistindo na depreciação. A crítica é reforçada pela modalidade epistémica de certeza, consubstanciada no advérbio de afirmação “verdadeiramente”, que apresenta a categorização de “bandidos” como um facto irrefutável. É com base neste pressuposto, que Ventura expõe como um dado adquirido, inquestionável, que fundamenta a sua desqualificação de Marcelo. Ora, como mais tarde se veio a verificar na ação judicial entreposta pela família injuriada a Ventura por ofensas ao direito à honra e à imagem, causa que a mesma ganhou²², este manipulou um facto, qualificando abusivamente toda a família de “bandidos”, sustentando, assim, a sua argumentação numa não-verdade, cuja autenticidade não foi averiguada. Ventura infringe, portanto, a máxima de qualidade de Grice (1975), que advoga que não se deve dizer o que se acredita ser falso nem aquilo que não se pode provar. Num estilo discursivo frontal, direto (“Eu não tenho medo de ser politicamente incorreto, de lhes chamar os nomes que têm de ser chamados e de dizer o que tem de ser dito”), recorre à lítotes para intensificar a crítica (“esta fotografia (...) foi tirada só, entre aspas (...) à bandidagem”). Declarando que o Presidente se associou aos “bandidos” e não aos polícias, numa clara classificação dicotómica da sociedade entre os bons e os maus, Ventura veicula uma imagem negativa do seu adversário, a fim de o descredibilizar perante os eleitores.

²¹ Os sublinhados são nossos.

²² André Ventura foi obrigado a pedir desculpas publicamente à família alvo da difamação.

Marcelo reage à acusação, contra-argumentando:

- (2) Marcelo Rebelo de Sousa: “Ora bom, a minha direita é uma direita social. É uma direita que não + distingue os portugueses entre os bons e os bandidos. [...] isso é o contrato da **inclusão**. [...] **Um candidato presidencial deve ser um integrador** [...] [O Presidente da República] vai, vai, vai e não discrimina [...]. Aquilo não é um caso de polícia. A Jamaica é um caso social +, é um caso social, é um caso de injustiça social. [...] Eu tive muitas fotografias em esquadras de polícias” (10’42)

Neste excerto, Marcelo Rebelo de Sousa justifica o seu comportamento, demarcando-se ideologicamente do adversário cuja direita se distingue da sua (note-se a dicotomia “minha direita” vs “sua direita”) e transmitindo um *ethos* de integração (“Um candidato presidencial deve ser um integrador”) e de inclusão.

Outro momento de alta tensão no debate, talvez o mais tenso porque emocionalmente mais intenso, em que o *pathos* atinge o seu auge, é aquele em que Ventura exhibe novamente uma fotografia (Figura 2), como um verdadeiro trunfo. Trata-se de uma fotografia de Marcelo, enquanto Presidente da República, que abraça uma das vítimas dos incêndios de Pedrógão Grande, no seu carro, a chorar. Relembre-se que os incêndios de Pedrógão Grande em junho de 2017 constituíram uma verdadeira tragédia nacional, onde mais de 60 pessoas perderam a vida.

Figura 2. Segunda fotografia exibida por André Ventura



Fonte: SIC (2021).

- (3) André Ventura: [...] e desculpe lá, eu hoje não quero chatear muito os telespetadores com isto, mas eu gostava de lhe mostrar outra coisa, Sr. Presidente +, se reconhece esta fotografia também ++ e quero-lhe perguntar honestamente. (23’20)

Ventura prepara a sua acusação e o momento de grande tensão emocional, iniciando a sua intervenção por um ato verbal de cortesia não sincera (“desculpe lá”), pela figura da preterição (“eu hoje não quero chatear muito os telespetadores com isto, mas eu gostava de lhe mostrar outra coisa”) e pela pergunta retórica dirigida ao seu adversário.

(4) Marcelo Rebelo de Sousa: Sim, reconheço.

André Ventura: E reconhece porque esteve lá.

Marcelo Rebelo de Sousa: Estive lá.

André Ventura: E não lhe estou a imputar responsabilidade direta, + mas o Sr. Presidente exigiu ao governo que resolvesse **problemas de pessoas como esta, que é o Sr. Manuel Nascimento**. O sr. Manuel Nascimento morreu + nos fogos de Pedrógão... (21'28)

Elegendo o caso concreto do sr. Manuel Nascimento, ilustração eloquente da tragédia humana dos acontecimentos que evoca, Ventura recorre à estratégia do argumento pelo exemplo para generalizar a situação que denuncia e conferir-lhe valor de um facto.

(5) Marcelo Rebelo de Sousa: Eu sei...

André Ventura: ... sem ver a sua casa reconstruída...

Marcelo Rebelo de Sousa: Eu sei...

André Ventura: ... sem ver...

Marcelo Rebelo de Sousa: (sobreposição de vozes) E eu lutei por isso + permanentemente. Sabe que eu lutei por isso permanentemente. (sobreposição de vozes) A família dele pode dizer que eu estive em contacto **sempre** ↑ com ele. **Sempre**.

André Ventura: Sr. Presidente, uma coisa é vir aqui, dar abraços, tirar selfies e é bonito. Outra + , **a verdade é que o senhor morreu**, nenhuma compensação lhe foi atribuída e nem sequer a casa teve reconstruída. (23'21)

Neste longo excerto, marcado pela intensidade emocional devido à natureza dos factos em apreço, e pela polemicidade, as sobreposições de vozes e as repetições são frequentes (“E eu lutei por isso permanentemente. Sabe que eu lutei por isso permanentemente; Eu estive lá, eu estive lá, eu estive lá”). Ventura não atenua a força do seu discurso, explorando propositadamente o sofrimento humano com vista a denegrir a imagem do adversário e a levar os telespetadores a aderirem ao seu discurso. Na passagem “Sr. Presidente, uma coisa é vir aqui, dar abraços, tirar selfies e é bonito. Outra, **a verdade é que o senhor morreu**, nenhuma compensação lhe foi atribuída e nem sequer a casa teve reconstruída”, o deputado do Chega projeta uma imagem depreciativa do seu adversário, como alguém que gosta de se exhibir, mas que é ineficiente, valorizando a aparência em detrimento da competência. Marcelo reage com indignação à acusação (“Desculpe, se há exemplo, se há exemplo de doação minha integral é o dos fogos”) e refuta um dos factos em que Ventura apoia a sua argumentação (a casa do sr. Manuel foi reconstruída).

(6) Marcelo Rebelo de Sousa: Já foi reconstruída.

[...]

Marcelo Rebelo de Sousa: Desculpe, se há exemplo ↑ +, se há exemplo ↑ + de doação minha integral é o dos fogos. Os portugueses lembram-se.

André Ventura: Bom, mas o governo não seguiu aquilo que disse.

Marcelo Rebelo de Sousa: Eu estive lá + , eu estive lá + , as pessoas, eu estive lá + . Não estiveram muitos políticos, mas eu estive lá.

André Ventura: Mas de que vale se o governo não fizer nada e não seguir o que disse?

Marcelo Rebelo de Sousa: Não fizeram?! Fizeram...

Marcelo Rebelo de Sousa: Desculpe, é de uma injustiça, isso é pura, é pura demagogia! É pura demagogia ↑ !

André Ventura: Não, não é, desculpe. Não, são factos ↑ !

(sobreposição de vozes)

[...]

Marcelo Rebelo de Sousa: É que esse é o exemplo... Fiz o discurso mais violento ↑ + que houve contra o governo.

André Ventura: E consequências disso?

Marcelo Rebelo de Sousa: Olhe + , a Ministra da Administração Interna pediu a demissão imediatamente.

André Ventura: Isso é consequência política. Estou a falar das pessoas.

Marcelo Rebelo de Sousa: Na vida das pessoas? O que não foi reconstruído de casas ----↑ ?!

André Ventura: Deixou pessoas como esta sem casa.

Marcelo Rebelo de Sousa: O que não foi reconstruído de casas --- ↑ ?! O sr. tem a coragem de dizer...

André Ventura: Tenho, tenho....

Marcelo Rebelo de Sousa: ... que não houve a reconstrução ++ no sítio onde houve os fogos? (24'01)

O debate é aceso, a tensão sobe e as repetições e sobreposições de vozes sucedem-se. As acusações mútuas fazem-se mais explícitas, com Marcelo a acusar Ventura de demagogia e este invocando a natureza factual dos seus argumentos. Não hesitando em manipular os acontecimentos em favor da sua tese, Ventura recorre à força do exemplo e à exploração do *pathos*, da dor alheia e da compaixão, para fortalecer a sua argumentação. Ao recordar casos como o do sr. Nascimento que chocaram a opinião pública, o deputado faz um uso hábil das emoções do auditório, levando a patemização ao excesso, com vista a conquistar a adesão dos cidadãos-eleitores ao seu ponto de vista.

O tema da pandemia, do estado de emergência e da libertação dos reclusos deu azo a outro momento de aceso debate e confronto de opiniões, em que factos e opiniões se combinam:

- (7) Marcelo Rebelo de Sousa: [...] não é em plena pandemia que se vai aprovar uma lei de emergência sanitária. + É depois de passada a, a pandemia. (27'56)

Ventura invoca a questão da libertação dos reclusos em plena pandemia, medida proposta pelo governo e da qual discorda.

- (8) André Ventura: [...] e libertar reclusos, alguns deles com crimes ++, enfim, de todo o tipo, alguns deles até se meteram depois em crimes, como vimos + em várias peças da reportagem e um presidente de direita ↑ ou dito de direita ↑ permite ++ que ++ reclusos saiam quando os portugueses estão confinados em casa ↑ + e os presos é que vêm cá para fora? ++ É um dos exemplos + de como o estado de emergência, e aí não é diretamente imputável a Marcelo Rebelo de Sousa, mas ele + deveria e poderia ter tido uma ação fundamental que era dizer “Não, isto aqui não passa”, mas não, permitiu aquilo que eu acho que é a maior infâmia + do estado de direito e do estado de emergência, que foi enquanto os portugueses estavam confinados, nós tínhamos **bandidos** a ser colocados cá fora. Mas eu dou-lhe outro exemplo. Quando eu digo que Marcelo Rebelo de Sousa é manipulado pelo governo... (28'26)

André Ventura recorre aos média como meio de prova de alguns dos factos que sustentam a sua argumentação (“alguns deles até se meteram depois em crimes”). Como sabemos, os media nem sempre constituem uma fonte fiável de informação, pelo que não servem de garantia de autenticidade. A realidade é retratada, mais uma vez, de forma dicotómica, opondo os “portugueses de bem”, expressão avaliativa do próprio deputado, aos presos, reclusos, bandidos, delinquentes e criminosos. A divisão da população em grupos opostos, através de uma retórica simplista que apresenta a realidade de forma redutora, isenta das suas complexidades e dissemelhanças, criando uma clivagem na sociedade²³, é uma das características do discurso populista que procura dividir para reinar. O populismo apela também ao medo, neste caso, o medo dos presos, que representam uma verdadeira ameaça à sociedade e à segurança dos cidadãos, segundo o discurso de Ventura. O medo é um dos instintos mais primitivos, uma emoção negativa fácil de manipular, pois deriva do irracional e justifica a revolta e o descontentamento.

Marcelo é acusado de compactuar com o governo, num discurso hiperbólico (veja-se o lexema “infâmia” com conotação altamente negativa, acentuada pelo adjetivo intensificador “maior”) e denunciador (os verbos modais “poder” e “dever” revelam o que o Presidente não fez, mas deveria ter feito segundo Ventura), não se opondo ao governo, o que projeta um *ethos* de submissão e inoperância, oposto ao *ethos* de poder e de combate de Ventura. Marcelo reage à denúncia do seu adversário, num discurso corajoso, em que assume frontalmente e repetidamente os seus atos:

- (9) Marcelo Rebelo de Sousa: Ora bom, primeiro + , quem decretou o estado de emergência + contra quase tudo e todos fui eu! [...] Assumi, não, assumi ++ essa responsabilidade. Assumi. Como **assumo a máxima responsabilidade em relação à pandemia**.
[...]

²³ Duarte, Pinto e Salgado (2019, p. 47): “Esta configuração simplista e redutora favorece a tomada de posição do destinatário das mensagens, de cariz persuasivo, já que elimina as zonas cinzentas e duvidosas entre as diferentes fações”.

André Ventura: E pelas prisões, também assume essa responsabilidade?

Marcelo Rebelo de Sousa: Assumo, assumo //// ↑.

[...]

Marcelo Rebelo de Sousa: Aumentou a criminalidade?! ++ Aumentou a criminalidade?! Não aumentou. ++ Não aumentou! Não aumentou! (23'42)

Marcelo refuta o ponto de vista de Ventura através de perguntas retóricas que visam invalidar os seus argumentos (“Aumentou a criminalidade?! Aumentou a criminalidade?!”), servindo elas próprias de argumentos de causalidade, referindo-se às consequências das suas ações.

(10) André Ventura: A questão não é aumentou a criminalidade, é o sinal que se dá aos portugueses ↑.

[...]

Marcelo Rebelo de Sousa: Assumo que era um problema humano! ↑

André Ventura: Não era um problema humano! ↑

Marcelo Rebelo de Sousa: Ah, era um problema humano! ↑ Era um problema humano! ↑ (30'05)

A discussão mantém-se acesa, com os interlocutores a debaterem pontos de vista aparentemente inconciliáveis (“era um problema humano!” vs “Não era um problema humano!”), em que as interjeições (Ah!) e o tom de voz mais alto expressam emoções, como a indignação.

(11) André Ventura: Houve países que não o fizeram ↑. + Houve países que não o fizeram ↑.

Marcelo Rebelo de Sousa: Como não visita as prisões, não sabe como se vive lá. [...] E era um problema de saúde pública. (30'11)

Os argumentos de ambos os locutores procuram fundamentar-se também em factos mais ou menos válidos, Marcelo acusando indiretamente Ventura de falar sem conhecer a realidade (“Como não visita as prisões, não sabe como se vive lá”).

(12) André Ventura: Um homem ++ de direita + não pode dizer isso, não pode dizer isso.

Marcelo Rebelo de Sousa: **Eu sou da direita social, eu não tenho nada a ver com a sua direita** ↑.

André Ventura: Aliás, o PSD votou contra isso ↑. (sobreposição de vozes)

Marcelo Rebelo de Sousa: **A sua direita é isso. É uma direita persecutória ++, dos bons e dos maus, é uma direita ++ que defende que há os justos e os injustos.** (30'17)

Mais uma vez, os candidatos distanciam-se ideologicamente de forma explícita, através da polarização de posições, deixando bem claras as diferenças entre ambos (a minha direita vs a sua direita).

(13) André Ventura: Libertar presos e deixar os portugueses em casa: isso é que tá bem feito ↓ !

Marcelo Rebelo de Sousa: Saíram ++ , saíram+ bem mais tarde, na altura em que o confinamento tinha terminado, [...] **não aumentou a criminalidade, ao contrário do que tinha dito** ↑ .

André Ventura: Houve crimes cometidos +, houve crimes cometidos por alguns destes indivíduos [...]

Marcelo Rebelo de Sousa: Não aumentou a criminalidade, não aumentou a criminalidade, **tá provado**. [...] Terceiro ponto: era um problema de justiça + e um problema de saúde pública gravíssimo + nas prisões portuguesas.

André Ventura: Não havia casos ↑ ----. Não havia casos nas prisões ↑ . (30'36)

Não conseguindo ambos os candidatos apresentar provas tangíveis do que afirmam e reconhecendo a fragilidade dos seus argumentos, Marcelo muda de assunto, desviando a atenção, num discurso pautado pelos atos de fala expressivos (“eu não tolero”, “eu não admito”) que mesclam indignação e um tom de ameaça.

(14) Marcelo Rebelo de Sousa: [...] Há uma coisa que eu não tolero que diga. [...] Ó, Ó sr. Deputado +, eu não sou manipulado por ninguém, ++ eu não sou manipulado por ninguém +. Eu **não admito** que o sr. Deputado aqui ---- + diga o que não diz nas audiências em Belém.

André Ventura: Não é verdade!

Marcelo Rebelo de Sousa: Ah, é verdade! (31'13)

Considerações finais

Podemos concluir que nos excertos em análise, factos e opiniões se combinam, muitas vezes inextricavelmente, servindo os primeiros de suporte às opiniões, podendo também estas interferir na interpretação dos factos. Tanto factos como opiniões são manipuláveis (pode-se deturpar a realidade, falsificar números, valores, etc.) e construídos discursivamente, com vista a sustentar um ponto de vista e a conquistar a adesão do auditório ao mesmo. Os factos são objeto de manipulação predominantemente por André Ventura, que os maneja a favor da sua argumentação, revelando uma predileção pelo recurso à fotografia como meio de prova, devido à credibilidade que a mesma confere ao discurso. As opiniões são manipuladas essencialmente através do apelo às emoções, que se assumem como um meio deveras eficaz de persuasão²⁴. Veja-se o exemplo do medo, em que o espírito crítico é neutralizado, como forma de

²⁴ Micheli (2010, p. 6): “emotions are reputed to have effects on the audience’s cognitive faculties: they tend to bias the formation of beliefs, the passing of judgment and the decision-making process”.

manipulação tão produtiva quanto temível. Ao passo que Marcelo procura conquistar o eleitorado pelas imagens que transmite de si, nomeadamente pelo *ethos* de proximidade, de tolerância, empatia, solidariedade e inclusão e pelas emoções positivas que promove, Ventura alia a um *ethos* de denúncia e de combate, a exploração das emoções sobretudo negativas, muitas vezes sem preocupações de ordem moral. Associamo-nos, pois, a Charaudeau (2011, p. 106), quando afirma que o discurso populista incide sobre a emoção em detrimento da razão política e leva a dramatização do cenário ao extremo²⁵.

Referências

- AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. 3.^a ed. Paris: Armand Colin, 2012.
- BROWN, P.; LEVINSON S. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CHARAUDEAU, P. *Le discours politique: les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert, 2005.
- CHARAUDEAU, P. Pathos et discours politique. In: RINN, M. (Dir.). *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue*. Rennes: PUR, 2008, p. 49-5
- CHARAUDEAU, P. Réflexions pour l'analyse du discours populiste. *Mots. Les langages du politique*, n. 97, p. 101-116, 2011. Disponível em: <http://mots.revues.org/20534>. Acesso em: 27 out. 2022.
- CHARAUDEAU, P. Du discours politique au discours populiste. Le populisme est-il de droite ou de gauche? In: CORCUERA F. et alii (Dir.). *Les discours politiques. Regards croisés*. Paris: L'Harmattan, 2016, p. 32-43.
- DUARTE, I. M.; PINTO, A. G.; SALGADO, S. Estratégias discursivas do discurso político populista em Portugal: Estado Novo e movimentos nacionalistas atuais. In: MARQUES M. A.; DE SOUSA, S. G. (Org.). *Linguagens de poder*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2019, p. 35-53.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. Morgan (Ed.). *Syntax and semantics*, vol. III, Speech Acts. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.
- JSELING, S. I. Rhétorique et Philosophie. *Revue Philosophique de Louvain*, v. 4, n. 22, p. 194-195, 1978.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les débats de l'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises. Constantes et évolutions d'un genre*. Paris: L'Harmattan, 2017.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, scénographie, incorporation. In: AMOSSY, R. (Dir.). *Images de soi dans le discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999, p. 75-100.
- MARQUES, M. A. Debate, argumentação e organização enunciativa. *Comunicação e Sociedade*, v. 8, 2005, p. 47-62.
- MARQUES M. A. Discordar no Parlamento: estratégias de argumentação. *Revista Galega de Filoloxía*, n. 8, 2007, p. 99-124.

²⁵ Charaudeau (2011, p. 106): “[le discours populiste] joue sur l'émotion au détriment de la raison politique et porte la dramatisation du scénario à son extrême”.

MARQUES M. A. La reprise dissensuelle dans le discours politique parlementaire - du dialogal au dialogique. *Cahiers de Praxématique*, n. 57, 2011, p. 133-146.

MARQUES, M. A. Politique, humour et campagne électorale. Les enjeux d'une politique-spectacle. *Mots. Les Langages du Politique*, n. 101, p. 61-75, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4000/mots.21146>.

MARQUES, M. A. Debate eleitoral português: presidencialização e estratégias de atenuação linguística em situação de confronto político. *Linha D'Água*, v. 30, n. 1, p. 9-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i1p9-33>.

MICHELI, R. Emotions as objects of argumentative constructions. *Argumentation*, v. 24, n. 1, p.1-17, 2010.

MONOD, J.-C. Vérité de fait et opinion politique. *Esprit*, v. 10, n. 10, p. 143-153, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3917/espri.1710.0143>.

PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996.

SANDRÉ, M. *Analyser les discours oraux*. Paris: Armand Colin, 2013.

WALTON, D. *The place of emotion in argumentation*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1992.

Artigo / Article

As palavras do opositor político: o 'discurso representado' como expressão da opinião

*The words of the political opponent: 'represented discourse'
as an expression of opinion*

Patrícia Domínguez 

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

a53859@campus.fcsh.unl.pt

<https://orcid.org/0009-0009-5380-2617>

Recebido em: 22/11/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar como o locutor político recorre à citação de palavras do opositor para transmitir a própria ideologia. Para tal, o locutor manifesta a sua subjetividade através de vários recursos linguísticos. O nosso quadro teórico apoia-se em conceitos enunciativos como "discurso representado" (Rabatel, 2003) e "Ponto De Vista" (Rabatel, 1998). Os aspectos ideológicos são abordados de acordo com a proposta sociolinguística de Thompson (1990) sobre os modos de operação da ideologia. A metodologia centra-se na análise linguística de excertos retirados de três discursos políticos proferidos na ONU. Assim, o objetivo do estudo é caracterizar a inscrição linguística da subjetividade presente na amostra. Com base nos resultados, demonstramos como a citação permite ao locutor introduzir dois pontos de vista contraditórios, assumindo um certo grau de responsabilidade perante as palavras convocadas através de "verbos de processo mental" (Rabatel, 2003), que veiculam opiniões e emoções.

Palavras-chave: Sociolinguística • Subjetividade • Ponto de Vista • Ideologia
• Manipulação

Abstract

This paper aims to analyze how the political speaker resorts to quoting the opponent's words to convey his own ideology. To this end, the speaker

manifests subjectivity via several linguistic resources. Our theoretical framework is supported by enunciative concepts such as "represented discourse" (Rabatel, 2003) and "point of view" (Rabatel, 1998). Ideological aspects are approached according to Thompson's (1990) sociolinguistic proposal on the modes of operation of ideology. The methodology focuses on the linguistic analysis of excerpts drawn from three political speeches delivered at the UN. Thus, the scope of the study is to characterize the linguistic inscription of subjectivity as present in the sample. On the basis of the results, we demonstrate how quoting allows the speaker to introduce two contradictory points of view by assuming a certain degree of responsibility towards the words summoned up by means of "mental process verbs" (Rabatel, 2003) which convey opinions and emotions.

Keywords: Sociolinguistics • Subjectivity • Point of View • Ideology • Manipulation

1 Objetivo do estudo

O objetivo do presente trabalho é descrever o modo como o locutor político desvaloriza o posicionamento do adversário ideológico através da paráfrase das palavras desse último. Para tal, esta investigação visa mostrar como o emprego do “discurso representado” (Rabatel, 2003), enquanto estratégia discursiva, permite a inscrição linguística da subjetividade (incluindo a ideologia) do locutor. Através da retomada das palavras do seu opositor ideológico, o locutor introduz na enunciação política dois pontos de vista antagônicos, a fim de reforçar a sua posição aos olhos do alocutário. Para tal, o locutor mobiliza estratégias de construção simbólica (Thompson, 1990), nomeadamente, certas estratégias sintáticas e semânticas, entre as quais se destacam a presença ou a ausência de marcas do sujeito – o “apagamento enunciativo” (Vion, 2004; Rabatel, 2003) –, a escolha lexical e, especialmente, a presença explícita ou implícita de verbos de processo mental. Assim, a análise dessas questões permite-nos revelar os mecanismos de verbalização dos pontos de vista (doravante PDV), mediante os quais o locutor desvaloriza o posicionamento antagônico, reforçando simultaneamente o seu próprio posicionamento. Por conseguinte, o âmbito deste estudo incide sobre a caracterização da forma de inscrição linguística da subjetividade e, em particular, sobre o modo como a ideologia se inscreve, enquanto expressão da referida subjetividade.

2 Estado da arte

A noção de subjetividade e, sobretudo, a presença do terceiro no ato de enunciação tem sido estudada por teóricos e filósofos literários, bem como por linguistas e antropólogos. Essa noção está ligada a outros conceitos, tais como o reconhecimento da responsabilidade enunciativa, a marcação da distância enunciativa e a inscrição do sujeito no ato de enunciação. A esse respeito, vale a pena debruçarmo-nos sobre o contributo de Bakhtine & Volochinov (1929/1977), que definiram o enunciado como a materialização do discurso, onde o processo

de significação linguística tem lugar e cuja estrutura é sociologicamente determinada. Logo, a soma de enunciações historicamente situadas dá forma ao discurso. São várias as linhas de estudo relevantes que emergem da definição proposta por Bakhtine & Volochinov (1929/1977).

Em primeiro lugar, sublinha-se a incidência do aspecto sociológico na configuração das enunciações e a natureza da interconexão entre essas enunciações, questões essas tratadas pelo teórico literário Genette (1982) no Capítulo I de *Palimpsestes*. Segundo o autor, estabelecem-se diversos tipos de relações entre textos (enunciados), que devem ser entendidos como manifestações de um fenômeno de “transtextualidade”, sendo esse “[...] tout ce qui le mette en relation, manifeste ou secrète, avec d’autres textes” (Genette, 1982, p. 8). Genette classificou as relações de transtextualidade em cinco formas: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade. Todavia, centrar-nos-emos exclusivamente na intertextualidade, uma vez que a citação, enquanto expressão desse último tipo de transtextualidade, é o objeto do presente estudo.

A noção de intertextualidade, baseada na proposta teórica da linguista Kristeva (1969), caracteriza-se pela evidente copresença de dois ou mais textos, tais como a citação, o plágio e a alusão. No que diz respeito à descrição da intertextualidade no âmbito da Análise do Discurso, Authier-Revuz (1982) e Maingueneau (1987) distinguem intertextualidade manifesta, na qual a transmissão das palavras de um terceiro é feita através de citações ou alusões presentes num texto específico, de intertextualidade constitutiva, na qual um texto partilha elementos com outros textos, anteriores ou posteriores.

Em segundo lugar, no que diz respeito à atribuição de responsabilidade enunciativa e à distância nos tipos de discurso, Bakhtine & Volochinov (1929/1977) propuseram diferenciar, por um lado, os discursos autorais dos discursos de outras pessoas; e, por outro, os discursos diretos dos discursos indiretos (a nível gramatical, sintático). Os autores também destacaram a existência de dois tipos de discurso indireto: o temático-analítico e o analítico-discursivo. No primeiro caso, o autor reproduz as palavras do outro de uma forma objetiva, estando-se perante o recurso estilístico discursivo de citação. No segundo caso, o autor constrói uma personagem que assume as avaliações do autor de uma forma mais subjetiva, sendo a personagem um enunciador que apresenta o seu ponto de vista. Assim, Bakhtine & Volochinov (1929/1977) realçam a questão da presença no enunciado tanto do autor como da personagem, contribuindo com as suas observações para o desenvolvimento da teoria da interpretação polifônica das enunciações.

Nos anos 1950-1960, a Linguística aprofundou os conceitos de responsabilidade e de distância enunciativa, o que levou ao desenvolvimento de duas teorias centradas na presença de vários seres discursivos no ato de enunciação, nomeadamente, a Teoria da Enunciação (Benveniste, 1966) e a Teoria dos atos de fala (Austin, 1962; Searle, 1976). A primeira considera a subjetividade uma propriedade fundamental da língua, a ser entendida como a capacidade do locutor de se colocar como sujeito discursivo. Já a segunda, enquadrada na Pragmática e, portanto, assente nos conceitos de interação e de performatividade, limitados aos

atos de fala, atribui a responsabilidade desses últimos a um locutor, que atua no papel de produtor do enunciado, ou seja, na qualidade de representação locucionária. Não obstante, contempla a existência de outro ser no discurso, o enunciador, na qualidade de representação ilocucionária do locutor (Austin, 1962; Searle, 1976).

Posteriormente, Ducrot (1988) foca na caracterização dos conceitos de locutor e de enunciador através da elaboração da Teoria da Polifonia. Assim, a nível discursivo, o autor aponta para a existência de duas instâncias enunciativas: o locutor, que emite o enunciado, e a presença de um ou de vários enunciadores, responsáveis pelo enunciado. Neste sentido, segundo a Teoria da Polifonia (Ducrot, 1984), existem enunciados polifônicos em que coexistem mais do que um enunciador, tais como aqueles que contêm uma dupla enunciação sob a forma de um discurso narrado; ou aqueles em que coexistem diferentes pontos de vista do mesmo enunciador ou de vários enunciadores, que manifestam diferentes vozes do mesmo locutor.

Em terceiro lugar, Bakhtine & Volochinov (1929/1977) postulam a necessidade do tratamento da tipificação da presença do outro que, por sua vez, levanta a questão dos pontos de vista presentes nos textos. Essa tarefa foi realizada pelo linguista Rabatel (1998, 2003) através da Teoria dos Pontos De Vista, centrada na descrição da textualização dos pareceres verbalizados pelos enunciadores. Na opinião do autor, a nível enunciativo, poderão ser relevados graus diferentes de objetividade das avaliações presentes. Segundo Rabatel (2003), o locutor tem uma gama de possibilidades criativas para a transmissão de PDV, sob uma perspectiva textual. Desta forma, o linguista teoriza o conceito de discurso representado, no qual as palavras do outro, referidas em estilo indireto livre, concentram dois pontos de vista diferentes:

On considèrera que le discours *représenté* (DR) – que, pour des raisons énonciatives et pragmatiques nous préférons nommer ainsi plutôt que discours *rapporé* (cf. Nølke *et al.* 2004:57 et Rabatel 2003a) — est un sous-ensemble de la problématique plus vaste du dialogisme (Bres et Verine 2002:159). L'approche dialogique du DR prend en compte un large éventail de formes : DD, DI, DIL, discours direct libre, discours narrativisé (DN), îlots textuels de DD, DD avec *que*, formes de modalisation d'emprunt en *selon* – ou un équivalent, cf. l'exemple (11) –, de modalisation autonymique d'emprunt (« il fera "un temps de rêve" comme dit X », cf. Authier-Revuz), conditionnel d'altérité énonciative qu'on rencontre dans les hypothèses, et pas seulement sous la plume des journalistes (Rabatel, 2005, p. 17)

Com efeito, por um lado, assumem a perspectiva de um terceiro, mas, por outro lado, codificam o ponto de vista do próprio locutor ou de um enunciador diferente do mencionado. Para examinar a forma como essa textualização é produzida, o autor remete para o estudo de certas estruturas sintáticas e de marcas semânticas de ordem diversa, salientando o papel dos verbos de processo mental. Quanto à presença do outro no enunciado através de citações, já assinalada por Bakhtine & Volochinov (1929/1977), a mesma foi amplamente estudada pelo linguista Maingueneau (2013) no quadro da sua Teoria das frases sem texto, em que descreve

os tipos de recuperação de palavras de um terceiro, apelidadas de aforizações, bem como as suas marcas.

Finalmente, Bakhtine & Volochinov (1929/1977) assinalam que a ideologia e o discurso não podem ser concebidos de forma desconexa, o que significa que a presença da ideologia é parte integrante da inscrição da subjetividade no ato de enunciação. Na verdade, a sua relação íntima pode ser detectada através do exame dos modos de transmissão do discurso autoral e do discurso do outro. Assim, os estudiosos enfatizam que, a nível enunciativo, a ideologia se pode detectar, especialmente, na utilização de construções sintáticas. Neste sentido, Ricoeur (1976) entende que a ideologia pode também ser abordada sob a ótica da linguagem figurativa, colocando a análise de certos mecanismos retóricos no centro da compreensão do problema da “expression of interests in ideas” (Ricoeur, 1976, p. 23).

Subsequentemente, inúmeros autores formularam propostas destinadas à descrição e à análise da ideologia contida no texto. Por exemplo, Lundquist (1990, p. 142-143) assinalou que a ideologia afeta a sintaxe em relação a três aspetos: norma linguística, convenções e hierarquia social. Mais recentemente, os trabalhos de Amossy (1994, 2010), no âmbito da Teoria da Argumentação do Discurso, debruçam-se sobre a relação da ideologia com o *ethos/pathos* (retórico), especialmente, através da caracterização dos pré-construídos. A autora defende a existência do intercâmbio linguístico como um campo de debate ideal entre opositores ou adversários (não inimigos) para permitir uma discussão civilizada dentro de parâmetros democráticos (Amossy, 1994).

Também Charaudeau (1983) já havia teorizado a ligação entre ideologia e *ethos/pathos* (retóricos), com particular ênfase na caracterização de *ethos* discursivo e imaginários sociodiscursivos (Charaudeau, 2005) no quadro da sua Teoria Semiolingüística. Precisamente, com base na proposta de Charaudeau relativa ao *ethos* discursivo do locutor, as linguistas Pita e Pinto (2014) levaram a cabo vários estudos e formularam propostas teóricas para a análise da persuasão na base de conceito de *ethos*, “[...] entendido como o resultado das escolhas linguístico-textuais, que permitem construir as várias figuras nas quais o orador se desdobra para criar empatia com o seu auditório” (Pita; Pinto, 2014, p. 133).

No domínio da Sociolingüística, os contributos de Silverstein (1979) e Thompson (1990) merecem especial menção. O primeiro centrou-se na caracterização “metapragmática” (Whorf, 1956). Por seu turno, o último aponta para a importância do estudo das formas simbólicas em contexto, enquanto veiculadoras de sentidos ideológicos. Ainda na opinião desse autor, essas formas simbólicas abrangem fenômenos linguísticos de variada ordem, tais como “actions and utterances, images and texts” (Thompson, 1990, p. 59). Para a sua análise, o sociolingüista propõe distinguir cinco aspetos básicos do sentido, isto é, o intencional, o convencional, o estrutural, o referencial e o contextual. O autor teoriza também sobre a existência de cinco modos de operação da ideologia, nomeadamente, legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação ou coisificação. Finalmente, ele enumera várias estratégias de construção simbólica que podem ser mobilizadas. Segundo

Thompson (1990), a construção de sentido, cuja natureza é orientada para o exercício de uma relação de domínio, resulta da combinação dos elementos acima referidos. A questão do exercício do domínio através da linguagem é o foco de estudo da Análise Crítica do Discurso. Também outras correntes linguísticas estudam a relação linguagem/ideologia, entre as quais sublinhamos o contributo de Errington (1985) no desenvolvimento da noção de relevância pragmática¹.

3 Amostra em estudo

Este trabalho de investigação baseia-se numa amostra de três alocuções políticas proferidas na Organização das Nações Unidas (doravante ONU) por representantes políticos latino-americanos de ideologia socialista. As três apresentam-se como intervenções monológicas sujeitas a restrições marcadas pelas práticas textuais desse organismo. A amostra faz parte do corpus de estudo da tese de doutoramento que estamos a desenvolver.

A primeira alocução (doravante A1) data de 07.04.2017 e foi proferida pelo Embaixador da Bolívia nas Nações Unidas, o diplomata Sacha Llorenti, no Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU 7919), no marco de uma sessão pública em que era debatido o conflito armado na Síria. A segunda e terceira alocuções abordam as questões da dívida soberana e do terrorismo internacional, foco de interesse da presidente da Argentina, Cristina Fernández de Kirchner. A segunda (doravante A2) teve lugar na reunião anual (sessão nº 68) da Assembleia das Nações Unidas em 24 de setembro de 2013. Já a terceira (doravante A3) desenrolou-se no Conselho de Segurança em 24 de setembro 2014, no marco de uma sessão extraordinária (CSNU 7272) que tinha por objeto aprovar uma resolução para o combate ao terrorismo internacional. Incluímos uma representação escrita dos excertos das enunciações da amostra para facilitar a consulta.

4 Marco teórico

Neste estudo, assume-se a caracterização do discurso do outro (Bakhtine; Volochinov, 1929/1977) como fenómeno de natureza polifónica (Ducrot, 1984) e transtextual (Genette, 1982), neste caso, intertextual (Kristeva, 1969). Os conceitos de locutor e de enunciador são empregues com base na proposta de Ducrot (1989) e, portanto, são definidos como instâncias enunciativas. Já o texto é abordado como ato de enunciação global (Lundquist, 1980, 1991) e como materialização do discurso de tipo político (Maingueneau, 2010).

Para a análise da amostra, recorreremos à proposta teórica desenvolvida por Rabatel (2003) sobre o discurso representado, que aborda a manifestação do discurso do outro enquanto

¹ “[...] native speakers' awareness of the social significance of different leveled linguistic alternants” (Errington, 1985, p. 294-295).

verbalização simultânea de dois PDV (Rabatel, 1998). Segundo os seus postulados, o locutor, mediante a criação de espaços enunciativos, transmite palavras, pensamentos ou percepções próprios, através de um ou de vários enunciadores, ou de outros locutores (definidos ou indefinidos), de maneira hierarquizada² (Rabatel, 2003, p. 73). Tal expressão pode ter manifestações semânticas e sintáticas diferentes, com base no distanciamento (temporal, epistémico, axiológico, etc.) que o locutor imprime ao ponto de vista visado. O linguista expõe a relevância do estudo da manifestação das percepções por meio dos PDV representados, porque esses veiculariam, no plano enunciativo, uma combinação de percepções e de pensamentos pertencentes quer a um terceiro não identificado com o locutor (um seu *alter ego*), quer a si próprio. Em especial, assinala a importância da análise dos enunciados narrativos em que o locutor-narrador inscreve um PDV ou uma enunciação relatada de um terceiro, através do enunciador e2, não identificável com o locutor (Rabatel, 2003, p. 59)³.

A inscrição linguística do discurso representado e, especificamente, da sua subclasse, os PDV representados, realiza-se através da presença explícita ou implícita de verbos de processo mental (Rabatel, 2003, p. 52), a saber, *verba sentiendi, dicendi putandi*, e de estruturação. Isto porque esses tipos de verbos compartilham uma relação semântica de natureza meronímica⁴ no que diz respeito aos processos mentais que expressam. Tal relação meronímica, defende Rabatel, pode operar em estruturas frásicas diferentes (com e sem subordinação, em justaposição, coordenação ou dentro de outra frase num encadeamento paratáxico), desde que exista uma relação de transitividade sintática entre o objeto direto do verbo *sentiendi* e o objeto de uma predicação secundária na mesma frase. Por outras palavras, “[...] la représentation de la perception équivaut à un procès mental accompagnant ou suivant la perception” (Rabatel, 2003, p. 67-8).

² No original: “[...] le discours représenté est la mise en re-présentation d’espaces énonciatifs distincts et hiérarchisés par le locuteur citant. Ces espaces énonciatifs peuvent provenir : • de locuteurs différents (I1 et I2), définis ou indéfinis; • de points de vue distincts d’un seul locuteur (L1 représente des propos de E1, e2); • d’un énonciateur à l’origine d’un point de vue, sans être représenté dans le DR comme locuteur (L1 représente le point de vue de e2). Cette mise en re-présentation est sémantiquement et syntaxiquement variable: • selon la nature des phénomènes représentés, parole et/ou pensée et/ou perception; • selon la nature du lien entre le discours citant et le discours cité; • selon la nature de la représentation du «discours» cité: comme discours de L2 ou comme point de vue de e2, sans que ce dernier n’ait été représenté comme locuteur de son point de vue; • selon les formes de prise de distance envers telle ou telle manière de dire et/ou de penser et/ou de percevoir: distance temporelle, épistémique (perception, inférences, dire d’autrui), axiologique, etc.” (Rabatel, 2003, p. 73).

³ No original: “En effet, l’analyse énonciative du PDV revient à interpréter des énoncés narratifs comprenant des descriptions ou des récits délocutés comme l’expression d’une subjectivité indirecte et implicite d’un énonciateur e2 disjoint du locuteur narrateur, bref, comme expression d’un PDV rapporté, ou d’une énonciation rapportée” (Rabatel, 2003, p. 59).

⁴ Palavra composta de origem grego formada pelos termos μέρος (parte ou divisão) e ὄνομα (nome). Relação léxica-semântica intra-linguística não-formal entre unidades lexicais. “A relação meronímica é um tipo de relação de parte-todo entre itens lexicais. [...] meronímias também podem se estabelecer a partir de significados interpretados contextualmente. [...] Meronímias são caracterizadas ainda pela sua habilidade em gerar cadeias de elementos conectados” (Almeida; Emygdio, 2019).

Para além disso, Rabatel estuda pormenorizadamente os PDV representados no caso da modalidade enunciativa⁵ em que existe um “apagamento enunciativo”⁶, ou seja, em contexto passado e sem marcas de centro dêítico,

On dira qu'il y a effacement énonciatif, dans le cadre du PDV lorsque: - en contexte passé, les marques du centre déictique sont absentes (en bref lorsque la subjectivité s'exprime non pas par le JE/ICI/MAINTENANT, mais, par le biais du IL/ALORS/LA-BAS (Banfield, 1995); le sujet de la perception n'est pas explicite; le procès de perception est sous-entendu; et que la valeur énonciative des perceptions ne repose que sur le discordancier énonciatif marqué par l'opposition premier/deuxième plans et/ou sur le caractère subjectivant de la référenciation de la perception (Rabatel, 2003, p. 63).

No que diz respeito à ideologia, a sociolinguística teorizou sobre a sua manifestação linguística. Das propostas existentes, aderimos aos postulados de Thompson (1990). O sociólogo aborda o estudo da ideologia através de um conjunto de modos de operação e de estratégias de expressão. O primeiro modo de operação da ideologia, a legitimação, baseia-se em princípios racionais (apelando à legalidade), tradicionais (apelando à inviolabilidade das tradições) ou carismáticos (apelando ao carácter de um indivíduo com autoridade), que legitimam o *statu quo* das relações de poder. As estratégias que respondem a esse fim podem ir desde a falácia argumentativa (racionalização), passando pela apresentação do concreto como sendo interesse geral (universalização) ou, ao invés disso, apresentando questões gerais numa perspectiva individualizada (particularização), até à justificação, através de histórias inseridas no passado (narrativização), que servem para criar um sentimento de comunidade ou pertença.

O segundo modo de operação da ideologia, a dissimulação, parte da ocultação ou da negação das relações de domínio através do recurso de deslocamento contextual de expressões, ao usar um termo conotado para designar um objeto ou uma pessoa diferente; ou pelo contrário, parte do recurso à eufemização, mediante a descrição ou redefinição de ações, instituições ou relações sociais com termos que levem à sua avaliação positiva; ou, ainda, recorre ao tropo ou a figuras da linguagem como a sinédoque, a metáfora ou a metonímia.

O terceiro modo – a unificação ou padronização – consiste na criação simbólica de uma identidade coletiva por cima das diferenças individuais, através de estratégias como a estandardização (e.g.: a língua do Estado por cima das línguas nacionais) ou a simbolização da unidade (e.g.: a bandeira do Estado ou do coletivo).

⁵ Modalidade é aqui entendida enquanto categoria semântica que afeta o sentido a nível de proposição no plano do enunciado. Segundo Vion (2004, p. 101), “La modalité pourrait alors être définie comme l'univers dans lequel le sujet réagissant inscrit la représentation qu'il construit dans son discours”. O termo modalidade é objeto de constantes definições e reinterpretações na literatura linguística. A este respeito, gostaríamos de destacar as contribuições feitas nos últimos anos por Nuyts (2005, 2014). O linguista defende o uso do termo modalidade, como noção, para designar uma "supercategory" que pertenceria a um nível de abstração mais elevado do que categorias consideradas modais como o tempo e o espaço (Nuyts, 2005).

⁶ Em alguns contextos, este “apagamento enunciativo” corresponde ao “valor” intersubjetivo, partindo do conceito de subjetividade como dimensão da noção de modalidade, segundo proposta de Nuyts (2014).

A fragmentação, o quarto modo, fundamenta-se na promoção de divisões internas no seio de grupos que podem constituir uma ameaça ao poder. As estratégias utilizadas podem ser a diferenciação, pondo ênfase em aspetos que quebram a unidade; ou o expurgo do outro, mediante a construção simbólica de um inimigo frente ao qual é preciso estar unido.

Por fim, o quinto modo de operação da ideologia, a reificação, constitui-se através da apresentação de uma situação transitória como tendo um carácter atemporal e, portanto, natural. As estratégias de expressão podem ser a naturalização (e.g.: a discriminação), a eternalização, ao apresentar um fenómeno sócio-histórico como permanente (e.g.: tradições tratadas como normas imutáveis), ou a nominalização e a passivização. Essas duas estratégias são de natureza sintática. Através do apagamento de atores ou de ações, procuram dirigir a atenção para certas questões em detrimento de outras. Assim, de um lado, a nominalização ocorre nos casos em que ação, sujeitos envolvidos, proposição ou um fragmento da proposição são transformados em nome. De outro lado, a passivização acontece quando o sujeito é colocado como agente passivo da ação.

5 Metodologia e Ferramentas de análise

A fim de analisar o discurso do outro, enquanto fenómeno polifónico e transtextual, na forma de discurso relatado, assumimos a proposta de definição de discurso representado elaborada por Rabatel (2003, 2005). No entanto, para a análise da ideologia, recorreremos à proposta teórica de Thompson (1990), recolhida no Quadro 1. A nível textual, focamos no levantamento das marcas de inscrição da subjetividade, podendo essas ser de natureza semântica ou sintática. Especialmente, centramo-nos no estudo da presença do apagamento enunciativo, da alteração da ordem sintática, do emprego de verbos de processo mental e da escolha de certos lexemas conotados (Vion, 2004; Rabatel, 2003).

Quadro 1. Modos e estratégias de construção simbólica

Modos gerais	Algumas estratégias de construção simbólica
Legitimação	Racionalização, Universalização, Particularização e Narrativização
Dissimulação	Deslocamento, Eufemização e Tropo (uso figurativo da linguagem)
Unificação	Estandardização e Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação e Expurgo do outro
Reificação	Naturalização, Eternalização, Nominalização/passivização

Fonte: elaborado pela autora.

Primeiramente, seleccionamos os trechos narrativos em que o locutor-narrador atribui a responsabilidade do que é dito a um terceiro, que representa o seu opositor ideológico.

Nesse intuito, identificamos as estruturas sintáticas próprias do discurso relatado e as possíveis alterações da ordem sintática, incluindo as orações impessoais ou passivas em que é difícil determinar o sujeito enunciativo e/ou referente envolvido. Trata-se, pois, de ocorrências em que, frequentemente, existe um apagamento enunciativo (Vion, 2004; Rabatel, 2003). Em seguida, detectamos a presença de verbos de processo mental (Rabatel, 2003), verbalizados ou não, e de lexemas conotados. Por fim, analisamos a relação entre as marcas de subjetividade levantadas e as estratégias e modos de expressão da ideologia, a fim de determinar a forma como o locutor defende o seu PDV através da reformulação de PDV contrários.

6 Análise da amostra

As palavras de um terceiro são, amiúde, objeto de uma paráfrase em estilo relatado, cujo responsável fica num segundo plano, sendo, por vezes, até cancelado. Isso se deve a uma re-representação (Rabatel, 2003) das palavras do outro através do discurso representado, mediante o qual o locutor quer marcar a relevância do conteúdo do texto original em prejuízo do seu autor. Desta forma, o locutor pode privilegiar a sua própria percepção das palavras de um terceiro, reforçando ou contradizendo o PDV do locutor, principalmente, através da escolha lexical e da construção sintática. A fim de textualizar tal percepção, evidenciamos como o locutor recorre a construções sintáticas em que o sujeito é difícil de identificar, como no caso das orações passivas (4, 5) ou passivas reflexas (5), das orações impessoais (1, 5, 7) ou quando o sujeito das orações é a terceira pessoa (singular ou plural) cujo referente não é óbvio (2, 3, 6). Essa estratégia verbal articula-se com a reificação (Thompson, 1990), o modo de operação da ideologia em que se retrata uma situação como tendo um carácter permanente, todavia, desta vez, em prol de enfraquecer ou minar a relação de dominação.

O locutor recorre, com alguma frequência, ao apagamento enunciativo (Vion, 2004; Rabatel, 2003), quando apresenta o PDV em contexto passado, no qual a responsabilidade enunciativa é difícil de identificar com referentes concretos. Os verbos, nestes casos, são conjugados, segundo a terminologia castelhana, no pretérito indefinido⁷ ou imperfeito, mas há também ocorrências em que o locutor utiliza o presente histórico (2, 3). Em especial, sobressai o recurso ao pronome *nós*, que podemos assinalar como sujeito experimentador da percepção. Esse corresponderia, de acordo com Amossy, à comunidade de afeto que partilha um mesmo sistema de valores e de crenças, da qual o locutor faz parte (Amossy, 2008, p. 113-125). O enunciador representado por *nós*, portanto, é um desdobramento do locutor-enunciador que visa validar a sua afirmação em relação à *doxa* da sua comunidade.

Para exemplificar o supramencionado, destacam-se algumas ocorrências presentes nos textos analisados:

⁷ Em língua portuguesa equivale ao pretérito perfeito do indicativo.

- (1) A1 “[...] *se nos dijo que*”
- (2) A1 “[...] *Nos hablan del* discurso de los derechos humanos, *que nosotros cumplimos*, pero cuando el discurso de los derechos humanos *no les alcanza* para sus intereses, violan sistemáticamente los derechos humanos. [...]”
- (3) A2 “[...] *lo curioso es que muchos de los que hablan* de derechos humanos, de respeto a las instituciones y al derecho internacional, y a la Corte Penal de Roma y a cuanto discurso sobre derechos humanos *ande por allí suelto* no han firmado ninguno de estos tratados. [...]”
- (4) A2 “*Esto fue utilizado* internamente en nuestro país para atacarnos políticamente. Y también aquí en Estados Unidos *por los fondos buitres* para ponernos en contra del Congreso americano y [...]”
- (5) A2 “[...] porque también en el interregno de todo esto había aparecido Sadam Hussein con armas químicas en Irak, con el cual *se libró* una batalla, finalmente *se terminó* con Sadam Hussein y luego Irak *se fue complicando* cada vez más, *y es como que el mundo se va complicando* cada vez más [...]”
- (6) A2 “*Y muchos mencionaron*, aquí, que el 21 de agosto se produjo la crisis de Siria. [...] *Recordaba un mandatario*, que *intervino* también en el día de la fecha, de las cámaras de gas de los nazis, terribles, las trincheras, también armas químicas en otro lado. [...]”
- (7) A3 “[...] entonces, *observo* como un discurso mucho más amigable y amistoso hasta de quienes, el año pasado, *se nos acusaba* junto a nosotros o de haber hablado con ellos de ser terroristas.”

Também a nível de enunciado, releva-se uma alteração na ordem sintática, principalmente, através de estruturas passivas, enquadradas numa estratégia de passivização de um ponto de vista ideológico (Thompson, 1990). Assim, o locutor utiliza a construção sintática da voz passiva para centrar a atenção do coenunciador nos fatos, uma vez que produz um apagamento do sujeito que, potencialmente, poderia se tornar agente ou vítima, em sentido ideológico, da ação (4, 5). Para além disso, a estrutura passiva facilita a colocação da ação numa posição de destaque. Deste modo, o sujeito actante fica num segundo plano. Isto, por sua vez, possibilita a proteção da face social dos implicados. Simultaneamente, o locutor-enunciador constrói para si um *ethos* discursivo conciliador ou dialogante (Maingueneau, 1984; Charaudeau, 2005, 2008).

Tal como fica evidenciado nas ocorrências supracitadas, o locutor-enunciador visa enfraquecer a credibilidade do PDV contrário, recorrendo à apresentação do PDV adversário através da ofuscação do referente. Por outras palavras, o locutor não atribui a informação a um sujeito com nome e apelido, pois nomeia o cargo que ostenta, como por exemplo, “un mandatário” (6), “el entonces Secretario” (8), “un presidente” (9). Desta forma, o locutor evita personalizar ou dar relevância ao referente ou, ainda, diretamente cancela o sujeito (1-5, 7). Isto deve-se ao fato de que esse costuma usufruir de um poder de imposição simbólica (Bourdieu, 1989).

A título de exemplo, destacamos algumas ocorrências presentes nos textos examinados:

- (8) A1 “[...] cuando *el entonces Secretario de Estado de los EUA* venía a esta sala a presentarnos, *según sus propias palabras*, «pruebas contundentes» [...]”
- (9) A2 “[...] Lo cierto es que también *escuché hablar* hoy de «elecciones imperfectas». *Me gustó* el término que utilizó *un presidente*, «elecciones imperfectas». [...] *Todos los que pasaron hablando por acá*, todos, *dijeron que* quieren la paz, que se aman unos con los otros.”

No caso que nos compete, os PDV deses referentes desfocados inscrevem-se numa ideologia oposta à defendida pelo locutor, sendo que os PDV aludidos representam o poder hegemônico, a saber, as transnacionais, o sistema financeiro internacional e as potências, nomeadamente, os EUA.

Repare-se nos exemplos transcritos abaixo:

- (10) A1 “*Cuando* interesa el discurso de derechos humanos, está bien. Pero *cuando* ya no cumple con sus intereses, *ya no importa*. Lo mismo pasa con la democracia. *Cuando* conviene a sus intereses, defensores de la democracia, pero *cuando* no, financian golpes de estado.”
- (11) A2 “*Menciono* este tema de los derechos humanos porque también *en otro discurso*, *no quiero equivocarme*, hoy *se dijo*: «si ese es el mundo en el que la gente quiere vivir», *se refería* a aquellos países que creemos realmente que hay una diversidad cultural, y que hay valores que tal vez nos parezcan a nosotros absolutos y a otros les parezca relativo, y viceversa, [...] *Se dijo*, hoy aquí, que «si ese es el mundo en que la gente quiere vivir deberían decirlo y contar con la fría lógica de las fosas comunes». [...] *Porque la verdad que* el dinero del narcotráfico, no se lava en los países que producen la materia prima; el dinero del narcotráfico se lava en los países centrales. *Bueno es decirlo también ya que tanto se habla* del narcotráfico *y se habla de tantas cosas.»*”
- (12) A3 “[...] en aquel momento en mi país y en el mundo *se decía que* Hezbollah había sido responsable de la voladura de la AMIA. [...] *nos enteramos que* durante el fin de semana *el jefe del Departamento de Estado de este país* se entrevistó con su par iraní, en un conocido hotel de esta ciudad, a fin de abordar el problema de ISIS. [...] entonces, observo como un discurso mucho más amigable y amistoso *hasta de quienes, el año pasado, se nos acusaba* junto a nosotros o de haber hablado con ellos de ser terroristas. [...] el año pasado, en San Petersburgo, no tan lejos, fue en noviembre, *si mal no recuerdo*, todavía no hace un año, *se consideraba la posibilidad de que* el gran enemigo era el gobierno de Siria y que los que lo combatían eran los Freedom Fighters [...]».”

O efeito pretendido, isto é, a aproximação do auditório, resulta numa estratégia de desvalorização da opinião convocada. Isso porque o locutor-enunciador quer semear a dúvida do dito pelo adversário político (Ey), convertendo a citação ou a aforização fraca (Maingueneau, 2013) numa informação que não merece ser repetida, senão apenas aludida, tal como um rumor que mais tarde será rejeitado, (cf. (12): “se decía que / nos enteramos que”). Consequentemente, as estruturas sintáticas e os lexemas utilizados visam sublinhar essa falta

de “veracidade”. Nos excertos acima, por exemplo, observamos como o locutor da A1 recorre a construções sintáticas com o advérbio relativo “cuando”, num sentido condicional (10). Por vezes, os locutores empregam lexemas que apontam para essa falta de importância do que foi dito, ao ponto de fazer referência a “en otro discurso” (11) ou de acrescentar um comentário intercalado do locutor-enunciador (2, 3, 9). Isso reforça a mesma ideia de atribuir pouco valor às palavras do terceiro, como se verifica em “según sus propias palabras” (8), “ya no importa” (10), “no quiero equivocarme”, “se habla de tantas cosas” (11).

No entanto, sublinhamos que a inscrição linguística da subjetividade, incluindo a expressão da dúvida, costumam ser verbalizadas através de construções, sobretudo, impessoais, que contêm um verbo de processo mental, como *sentiendi*, *dicendi*, *putandi*, e de estruturação (Rabatel, 2003, p. 52). Frequentemente, trata-se de um verbo *dicendi*, como dizer (1, 9, 11, 12), conjugado em pretérito indefinido ou imperfeito de indicativo. Assim, o recurso ao discurso representado (Rabatel, 2003) cumpre essa dupla função de, por um lado, desvalorizar o PDV do adversário e o seu enunciador original, e, por outro, de introduzir veladamente um PDV oposto ao aludido, através de estratégias sintáticas ou semânticas como as referidas. A esse propósito, destaca-se o recurso a marcas contextualizadoras, como demonstrativos ou advérbios de lugar e de tempo, com o intuito de apresentar a distância ou a proximidade do locutor perante o que está a ser dito.

O apagamento enunciativo (Vion, 2004; Rabatel, 2003) facilita a introdução de um PDV o qual o locutor-enunciador não partilha, apresentando, por sua vez, uma percepção pessoal da mesma, ou seja, um PDV alternativo. Assim, a construção “se dijo”, expressão introdutória das palavras de um terceiro, serve, também, para verbalizar um PDV que re-representa essas mesmas palavras, uma vez que o locutor-enunciador recorre a um discurso representado (Rabatel, 2003) para inscrever dois PDV opostos. Desta maneira, o locutor indica ao alocutário a pouca fiabilidade do PDV convocado. A escolha de verbalizar o conteúdo através de uma construção impessoal, que implica um distanciamento do que está a ser dito, permite alcançar esse objetivo. Na amostra, verifica-se também a presença do verbo lembrar, quer explicitamente (7), quer implicitamente (4, 5, 11, 12). Para tal, sobressai o recurso ao pretérito imperfeito de indicativo (6, 7, 8, 11, 12) em trechos narrativos que apresentam, num segundo plano, as ações relatadas.

No que diz respeito aos lexemas escolhidos pelos locutores-enunciadores, destaca-se o emprego de “fondos buitres” (4), “pruebas contundentes” (8) “elecciones imperfectas” (9) e “Freedom Fighters” (12). Potencialmente, essas expressões metafóricas despoletariam reações emocionais, ao ativar imagens nas mentes dos alocutários. Trata-se do recurso ao modo de operação da ideologia do expurgo do outro e à estratégia de construção simbólica do tropo (Thompson, 1990). Por exemplo, a referência às provas contundentes evoca a experiência vivida pela comunidade internacional quando do engano perpetrado pelos EUA contra o Conselho de Segurança das Nações Unidas (doravante CSNU). Sob falsas provas, o CSNU resolveu em favor da intervenção militar no Iraque, a fim de recuperar armas de destruição em

massa. Anos mais tarde, o “informe Chilcot”⁸ evidenciou a inexistência de tais armas, ou seja, o engano.

Em resumo, as estratégias mais usadas para minar o PDV do oponente são três. Primeiro, o locutor-enunciador evita atribuir o discurso de um terceiro a um referente definido, ofuscando o sujeito gramatical mediante expressões indefinidas ou mediante o apagamento enunciativo. Segundo, o locutor-enunciador introduz uma informação que invalida a informação parafraseada, ou seja, apresenta um PDV que repercute negativamente na face do opositor, através de comentários intercalados ou do recurso a expressões contendo verbos de processo mental, que apresentam a informação como apreendida em segundo mão. Assim, o PDV atribuído ao adversário é apresentado como tendo pouca fiabilidade. Por último, o locutor-enunciador convoca conceitos-chave da doutrina legal internacional, a fim de demonstrar a contradição existente entre os conceitos recolhidos da doutrina da ONU e a sua interpretação por parte dos vários atores internacionais. Desta forma, o locutor-enunciador, por intermédio do discurso representado (Rabatel, 2003), veladamente, acusa os estados detentores do poder de imposição simbólica (Bourdieu, 1989) – identificados como *ele* ou *eles* – de não respeitar o marco legal, apetrechando-se em exemplos concretos. Simultaneamente, redefine os conceitos focados, nomeadamente, os direitos humanos (2, 3, 6, 10, 11), o terrorismo (5, 7, 8, 12) e a democracia (9, 10).

Tais estratégias resultam no desprestígio tanto do PDV do opositor político quanto da sua imagem. Parafraseando ou evocando o PDV atribuído ao adversário, o locutor-enunciador enfraquece a legitimidade do contrário. Numa perspectiva ideológica, as estratégias de construção simbólica ativadas com o objetivo de validar a própria postura ideológica seriam o expurgo do outro, a nominalização e a passivização, a standardização, o tropo e a narrativização. Tais estratégias estariam enquadradas nos modos de construção da ideologia, a saber, a unificação e a legitimação (Thompson, 1990). O locutor pretende, na realidade, substituir um saber de opinião (Charaudeau, 2010) por outro, isto é, o seu. Esse objetivo seria atingido após expor a opinião do enunciativador-opositor como sendo falível e, portanto, suscetível de ser descartada. Em suma, o locutor quer se validar aos olhos do alocutário e ao mesmo tempo, deslegitimar o adversário político, minando o poder simbólico que esse último detém.

⁸ O informe foi publicado a 6 de julho de 2016. Fonte: *National Archives Government UK – Iraq inquiry*. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20171123123237/http://www.iraqinquiry.org.uk/>. Acesso em: 08 set. 2022. Segundo o artigo publicado no diário Mirror a 7 de julho de 2016 pelos jornalistas Mikey Smith e Dan Bloom: “The Iraq Inquiry, set up in 2009 and chaired by Sir John Chilcot, was set up to look at the decision making that led to the invasion of Iraq. [...]”. Disponível em: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/chilcot-report-due-what-it-8350484>. Acesso em: 08 set. 2022.

Outro artigo constante do mesmo diário, com a mesma data, apenas da autoria de Dan Bloom, recolhe as conclusões do informe na manchete e no subtítulo seguintes: “13 damning verdicts in the Chilcot Report that shame Tony Blair and his government. The inquiry slammed the ex-PM over the £11.8bn conflict that killed 179 British troops, more than 150,000 Iraqis and opened the door to ISIS”. Disponível em <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/13-damning-verdicts-chilcot-report-8360558>. Acesso em: 08 set. 2022.

Conclusões

O presente trabalho descreve o modo como o locutor político desvaloriza o posicionamento do adversário ideológico através da paráfrase das palavras desse último. Para tal, emprega o discurso representado enquanto estratégia discursiva (Rabatel, 2003). Neste sentido, os resultados alcançados confirmam o recurso ao apagamento discursivo como a principal estratégia linguística (Vion, 2004; Rabatel, 2003). Para além disso, a análise revela a tendência do locutor para escolher e reformular os excertos passíveis de se apresentarem aos olhos do alocutário, como uma contradição entre as informações enunciadas pelos adversários e os acontecimentos históricos, ou entre esses e as fontes transcendentais do direito internacional (Maingueneau, 2013, p. 109). Tais fontes legitimam a posição ideológica do locutor-enunciador, por via da estratégia do expurgo do outro, que apresenta o oponente como falaz ou desrespeitoso do sistema de valores e de crenças compartilhado pela comunidade internacional. O levantamento dessa contradição resulta, também, num ganho de credibilidade por parte do locutor-enunciador, que se apresenta como alguém respeitoso desse mesmo sistema de valores e de crenças. Consequentemente, o choque entre conteúdos doutrinários (Maingueneau, 2010, p. 12) e fatos históricos mina a credibilidade e a legitimidade do oponente ideológico. Cabe sublinhar que esse tipo de textualização dos PDV requer um grande esforço interpretativo e inferencial, devido ao facto de o locutor-enunciador não verbalizar toda a informação necessária para a compreensão do texto. Com efeito, o locutor-enunciador alude, reinterpreta e ofusca tanto o conteúdo quanto os referentes.

Portanto, os problemas apresentados na análise do discurso do outro derivam da exigência de um maior esforço interpretativo por parte do alocutário. As palavras parafraseadas e os acontecimentos evocados não são apresentados de forma clara ou literal. Verificam-se dificuldades em inferi-los porque falta informação contextual. Isto faz com que o alocutário tenha dificuldade em interpretar o significado e possa ser vítima de manipulação verbal. No caso dos discursos de tipo político (Maingueneau, 2010), salientamos a necessidade de realizar uma análise aprofundada tanto dos trechos de discurso representado (Rabatel, 2003) quanto dos comentários intercalados, atribuíveis a um enunciador-narrador, dado que ambos inscrevem PDV relevantes de uma perspectiva discursiva e ideológica. Quanto aos comentários, os mesmos correspondem ou ao locutor-enunciador ou a um “hiperenunciador” (Maingueneau, 2004), que representa a opinião de uma comunidade (*doxa*). No entanto, o PDV atribuído ao adversário está inscrito no ato de enunciação através de estratégias verbais, tais como o apagamento enunciativo (Vion, 2004; Rabatel, 2003). Para obter uma visão holística deste fenómeno polifónico e transtextual, impõe-se também a utilização dos instrumentos fornecidos pela sociolinguística.

A nossa abordagem debruça-se sobre a dimensão ideológica e centra-se nas estratégias linguísticas utilizadas pelos políticos de um ponto de vista discursivo, textual e sociolinguístico. Por um lado, o discurso representado (Rabatel, 2003) oferece as ferramentas para resolver a opacidade existente na distinção de referências, ou seja, na atribuição de responsabilidade

enunciativa. Por outro lado, os aportes teóricos sobre os modos e estratégias de construção simbólica da ideologia desenvolvidos pelo sociólogo Thompson (1990) completam a análise relativa à transmissão linguística da ideologia.

Assim, o discurso representado é um recurso através do qual o locutor inscreve dois PDV diferenciados, no nosso caso, antagônicos no ato de enunciação. Para tal, elabora uma síntese parafrástica de certas informações como estratégia persuasiva, que visa convencer o alocutário da bondade sua proposta ideológica. Neste sentido, os enunciadores e PDV convocados são fulcrais, mas também há utilização de certas expressões pertencentes a textos anteriores, escolhidas pelo seu valor simbólico. A intenção última do locutor-enunciador é apresentar ao alocutário uma reinterpretação da realidade através do discurso representado convincente (Rabatel, 2003). O discurso do outro, portanto, desenvolve um papel fundamental nos discursos de tipo político (Maingueneau, 2010), ao codificar PDV ideologicamente contraditórios e, assim, permitir o debate através do intercâmbio linguístico num contexto democrático (Amossy, 1994).

Referências

- ALMEIDA, M.; EMYGDIO, J. Uma investigação teórica sobre relações semânticas partitivas e sua aplicação em sistemas de organização do conhecimento. *Informação & Informação*, v. 24, n. 2, p. 31-37, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2019v24n2p31>.
- AMOSSY, R. (2008), Dimension rationnelle et dimension affective de l'éthos. In: RINN, M. *Émotions et discours: L'usage des passions dans la langue*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 113-125. Disponível em: <http://books.openedition.org/pur/30428>. Acesso em: 08 set. 2022.
- AMOSSY, R. *La présentation de soi*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3917/puf.amoss.2010.01>
- AMOSSY, R. Les dessous de l'argumentation dans le débat politique télévisé. *Littérature*, n. 93, p. 31-47, 1994. DOI: <https://doi.org/10.3406/litt.1994.2315>.
- AUSTIN, J. L. *How to do Things with Words*. Londres: Oxford University Press, 1955/1962.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, n. 26. Parole multiple. Aspect rhétorique, logique, énonciatif et dialogique, p. 91-151, 1982.
- BAKHTINE, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Tradução do russo de Marina Yaguello. Paris: Les Éditions de Minuit, 1929/1977.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general I*. Madrid e México: Ed. Siglo XXI, 1966/1997.
- BOURDIEU, P. et al. *O poder simbólico*. Vol. 6. Lisboa: Difel, 1989.
- CHARAUDEAU, P. *Langage et Discours - Éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette, 1983.
- CHARAUDEAU, P. *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert, 2005.
- CHARAUDEAU, P. Pathos et discours politique. In: CHARAUDEAU, P. *Émotions et discours: L'usage des passions dans la langue*. Rennes: Ed. Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 49-58.

LINHA D'ÁGUA

CHARAUDEAU, P. Pour une interdisciplinarité «focalisée» dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, n. 17, p. 195-222, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.385>.

DUCROT, O. *Le dire et le dit*. Paris: Ed. De Minuit, 1984.

DUCROT, O. *Polifonía y argumentación*. Cali: Ed. Universidad del Valle, 1988.

ERRINGTON, J. J. 12 - On the Nature of the Sociolinguistic Sign: Describing the Javanese Speech Levels. *Semiotic Mediation Sociocultural and Psychological Perspectives*, 1985, p. 287-310. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-491280-9.50018-2>.

GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Ed. Seuil, 1982.

KRISTEVA, J. *Semiotikè. Recherche pour une sémanalyse*. Paris: Ed. Seuil, 1969.

LUNDQUIST, L. *L'analyse textuelle - méthode, exercices*. Paris: CEDIC, 1990.

LUNDQUIST, L. La cohérence textuelle révisée: une étude pragmatique. *Folia Linguistica XXV/1-2*. Societas Linguistica Europaea. Berlin: Mouton/de Gruyter, 0165, 1991.

LUNDQUIST, L. *La cohérence textuelle*. Syntaxe, Sémantique, Pragmatique. Copenhaga: Busk, 1980.

MAINGUENEAU, D. Aphorisation et cadrage interprétatif. *Redis: revista de estudos do discurso*, n. 2, p. 100-116, 2013. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/3588>. Acesso em: 08 set. 2022.

MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. 2.ed., Bruxelas: Pierre Mardaga, 1984.

MAINGUENEAU, D. Hyperénonciateur et «participation». *Langages*, n. 156, p. 111-126, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3917/lang.156.0111>.

MAINGUENEAU, D. Le discours politique et son «environnement». *Mots. Les langages du politique*, n. 94, p. 85-90, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4000/mots.19868>.

MAINGUENEAU, D. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987.

NUYTS, J. Subjectivity in modality, and beyond. In: ZUCZKOWSKI, A.; BONGELLI, R.; RICCIONI, I.; CANESTRARI, C. (Eds.). *Communicating certainty and uncertainty in medical, supportive and scientific contexts*. Amsterdão: Benjamins, 2014, p. 13-30.

NUYTS, J. The modal confusion: On terminology and the concepts behind it. In: KLINGE, A.; MÜLLER, H. (Eds.). *Modality: Studies in form and function*. Londres: Equinox, 2005, p. 5-38.

PITA, S.; PINTO, R. Construção dos Ethè em discursos políticos em Portugal e no Brasil: um estudo comparativo. *Redis: Revista de Estudos do discurso*, v. 3, 2014. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/3579>. Acesso em: 08 set. 2022.

RABATEL, A. La construction textuelle du point de vue. *Sciences des discours*. Laussane-Paris: Ed. Delachaux & Niestlé S.A, 1998.

RABATEL, A. Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif: du point de vue représenté aux discours représentés. *Travaux de linguistique*, v. 1, n. 1, p. 49-88, 2003. DOI: <https://doi.org/10.3917/tl.046.0049>.

RABATEL, A.; LEPOIRE, S. Le dialogisme des discours représentés et des points de vue dans les explications, entre concordance et discordance. *Cahiers de praxématique*, n. 45, p. 51-76, 2005. DOI: <https://doi.org/10.4000/praxématique.130>

RICOEUR, P. Ideology and Utopia as Cultural Imagination. *Philosophic Exchange*, v. 7, n. 1, artigo 5, 1976.

SEARLE, J. A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society*, v. 5, n. 1, p. 1-23, 1976.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P. R.; W. F. HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (Eds.). *The elements: A parasesion on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979, p. 193-247.

THOMPSON, J. *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*. EUA e Grã-Bretanha: Polity Press & Blackwell Publishers Ltd, 1990.

VION, R. Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, n. 156, p. 96-110, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3917/lang.156.0096>.

WHORF, B. L. *Language, thought, and reality: selected writings*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1956.

Artigo / Article

A pós-verdade como paradigma argumentativo

Post-truth as an argumentative paradigm

Michelle Gomes Alonso Dominguez 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

michelle.alonso@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0794-2514>

Recebido em: 27/11/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

Ainda sem consenso, o termo pós-verdade se relaciona estreitamente às *fake news* e ao discurso informativo de modo amplo, impactando, portanto, nossa comunicação nos diversos dispositivos digitais. Pensando a argumentatividade, em seu sentido amplo, como fundamento de toda troca linguageira, o estudo apresenta uma perspectiva sobre o conceito de pós-verdade e, a partir dele, reflete sobre suas consequências na construção argumentativa. Para tanto, são analisados cinco textos, dos quais três são relativos à pandemia de covid-19, veiculados nas diferentes redes sociais em abril de 2020 e identificados como "Fake" pelo Ministério da Saúde brasileiro, e dois deles circularam na propaganda eleitoral de televisão durante a campanha eleitoral à presidência do Brasil, em outubro de 2022. A análise demonstra o impacto da pós-verdade como paradigma argumentativo, inaugurando um padrão de não persuasão favorecido pela troca entre iguais. Como consequências linguístico-discursivas, são observados o apelo a implícitos (compartilhados pelos interlocutores) e a irrelevância de uma racionalidade argumentativa calcada na lógica semântica.

Palavras-chave: Discurso • Informação • Fake News • Argumentação • Língua portuguesa

Abstract

Still without consensus, the term post-truth is closely related to fake news and the information discourse in a broad way, thus impacting our communication on the various digital devices. Considering argumentativeness, in its broad sense, as the foundation of all linguistic exchange, the study presents a perspective on

the concept of post-truth and, from it, reflects on its consequences in the argumentative construction. Therefore, five texts are analyzed, of which three are related to the covid-19 pandemic, disseminated on different social networks in April 2020 and identified as "Fake" by the Brazilian Ministry of Health, and two of them circulated in the television electoral during the election campaign for the presidency of Brazil, in October 2022. The analysis demonstrates the impact of the post-truth as an argumentative paradigm, inaugurating a pattern of non-persuasion favored by the exchange between equals. As linguistic-discursive consequences, the appeal to implicit (shared by the interlocutors) and the irrelevance of an argumentative rationality based on semantic logic are observed.

Keywords: Discourse • Information • Fake news • Argumentation • Portuguese language

Introdução

Atualmente, qualquer debate que envolva temas como informação e/ou argumentação não tem como escapar – e não teria mesmo por que fazê-lo – da reflexão, mesmo que implícita, sobre a questão da pós-verdade. Mais do que isso, arrisco-me a dizer que a pós-verdade se coloca como episteme da própria atualidade e, como tal, constitui todo processo comunicativo contemporâneo. Se tenho razão, toda análise discursiva deve considerá-la como pano de fundo contextual de qualquer produção discursiva, atentando especialmente para a repercussão estrutural desse novo paradigma interacional.

É nesse sentido que este artigo se propõe a refletir sobre o impacto da pós-verdade na argumentação e a reconhecer a relevância de algumas estratégias linguístico-discursivas nesse contexto. O primeiro passo dessa reflexão será dado no sentido de esclarecer o conceito de pós-verdade e de desfazer alguns equívocos conceituais, como os que tomam como sinônimos pós-verdade, mentira e *fake news*. Esclarecidos os termos (aqui resumidamente tratados¹), passo, na sequência, à breve apresentação do conceito de verdade assumido por diferentes teóricos do discurso, como Foucault, Pêcheux e Charaudeau, relacionando-o com o de pós-verdade, e, por fim, proponho uma discussão sobre os impactos da pós-verdade na argumentação, a partir da análise de cinco textos: três deles divulgados como *fake news* no site do Ministério da Saúde durante o auge da pandemia de covid-19, em 2020; dois deles denunciados como *fake news* pela imprensa brasileira durante o último pleito eleitoral, em 2022.

Vale esclarecer que as *fake news* analisadas têm função apenas demonstrativa dos recursos linguístico-discursivos utilizados na construção argumentativa, não havendo nenhuma preocupação ou compromisso com qualquer esgotamento tipológico. Por outro lado, a contribuição que o estudo pretende oferecer está comprometida com a compreensão da pós-verdade e de seus impactos na construção da argumentatividade contemporânea.

¹ Já há uma literatura bastante específica produzida sobre o conceito e suas diversas relações nas áreas da Comunicação, da Sociologia, da Antropologia digital etc.

1 Pós-verdade: desfazendo alguns equívocos conceituais

Desde o final de 2016, quando a *Oxford Dictionaries* elegeu a ‘pós-verdade’ (*post-truth*) como palavra do ano, o debate sobre o termo repercutiu nas variadas áreas das ciências humanas, que passaram a refletir sobre sua validade e a refinar sua definição. Definida como “circunstância em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal” (Oxford, 2016, tradução minha²), a pós-verdade vem sendo conceitualmente reelaborada em diferentes áreas do conhecimento, havendo mesmo quem a conceba como embuste teórico. Nesses casos, que inclui o senso comum, o termo é concebido como manobra produzida para que se negocie com a mentira: “A mentira da pós-verdade”, intitula um artigo do jornalista Fernando Berckemeyer (2017).

Nas ciências sociais, entretanto, o conceito vem sendo desenvolvido pelo descolamento com uma enunciação específica, não podendo, portanto, ser confundido com a mentira, já que esta se institui por enunciação sem rebatimento na realidade. Para que haja mentira, é necessário que o enunciador esteja ciente de que seu dizer não guarda relação de fidelidade com o referente e, como veremos adiante, tais relações – de consciência enunciativa e referenciais – pouco dizem sobre a pós-verdade da maneira como a compreendemos. Não se afirma, com isso, a inexistência de relação entre pós-verdade e mentira, pois se reconhece a pós-verdade como terreno fértil para sua proliferação. O importante aqui é não tratar como equivalentes conceitos que apenas se relacionam. Vejamos a definição apresentada por Cesarino:

a pós-verdade diz respeito justamente a uma mudança profunda nos tipos de mediação que organizam ou, no caso, desorganizam e reorganizam em outras bases a produção de conhecimento legítimo na sociedade contemporânea. Se, nos conhecidos termos de Latour e Woolgar (1997), o que entendemos no ocidente por realidade (ou verdade) é “o conjunto dos enunciados considerados caros demais para serem modificados” (p. 278), a pós-verdade é uma condição epistêmica onde qualquer enunciado pode ser potencialmente contestado por qualquer um, a um custo muito baixo (2021, p. 4).

A compreensão da autora associa o conceito a uma espécie de condição organizativa da contemporaneidade e, nesse sentido, dialoga com a posição que venho adotando, ao considerar a pós-verdade como “um novo padrão de comportamento social diante da informação (científica, midiática ou mesmo a mais prosaica), qual seja, a da credibilidade fundada em convicções, emoções e crenças” (Dominguez, 2020, p. 1877). Não se trata apenas de “renomear” a mentira ou falsificação de fatos, mas de assumir que a busca pela verdade, na atualidade, se dá por parâmetros diversos. E a arquitetura da internet tem papel importante nisso.

Ao inaugurar uma comunicação do tipo todos-todos (Lévy, 2009), a internet proporcionou aos usuários poder e amplitude de interação inéditos. Some-se a isso a arquitetura

² No original: *relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief* (OXFORD, 2016).

algorítmica que estrutura a web 2.0, e temos uma rede de comunicação que hierarquiza as interações a partir de vínculos de interesse nada comprometidos com a legitimidade. A cada usuário ficam mais acessíveis conteúdos que correspondem aos dados cedidos por ele (conscientemente ou não) durante sua navegação. Nesse ambiente, que ao mesmo tempo multiplica e reduz ditos e vozes, instituições parametrizadoras da verdade, como a ciência e os órgãos de imprensa tradicional, são enfraquecidas, abrindo-se espaço para a formação dessa nova episteme pós-verdadeira.

Como consequência desse impulso em aceitar como verdadeiros “fatos” que atendem nossas demandas pessoais, as *fake news* (não necessariamente associadas a mentiras categóricas) proliferam. Em uma sociedade cuja organização da verdade se dá a partir de parâmetros como a crença e se fortalece nas bolhas algorítmicas, a informação passa a ter sua produção, circulação e consumo mais comprometidos com as expectativas da demanda do que com os fatos. Nesse sentido, compartilho com a jornalista Claire Wardle (2017) a visão de que isso que temos simplificado sob a denominação *fake news* é um ecossistema de informações complexo e diverso:

[...] todos concordamos que o termo “fake news” é inútil, mas sem uma alternativa, ficamos desajeitadamente usando aspas no ar sempre que o pronunciamos. A razão pela qual estamos em busca de uma substituição é que, mais do que notícias, trata-se de todo um ecossistema de informações. Além disso, o termo fake não descreve a complexidade dos diferentes tipos de “misinformation” (o compartilhamento inadvertido de informações falsas) e “disinformation” (a criação e compartilhamento deliberados de informações sabidamente falsas)³. [Tradução nossa] (Wardle, 2017, s.p.).

Importa esclarecer neste ponto que a referência à importância do aparato técnico como potencializador dessa (re/des)organização estrutural deve ser entendida como necessariamente derivada de ações humanas que, por sua vez, são reguladas pela estrutura social. Afinal, a arquitetura web é forjada a partir de interesses econômicos e políticos de determinados grupos, no sentido de manutenção do poder.

2 A questão da verdade e da informação na Análise do Discurso

Para Foucault,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos

³ Original em inglês: «[...] we've all agreed the term “fake news” is unhelpful, but without an alternative, we're left awkwardly using air quotes whenever we utter the phrase. The reason we're struggling with a replacement is because this is about more than news, it's about the entire information ecosystem. And the term fake doesn't begin to describe the complexity of the different types of misinformation (the inadvertent sharing of false information) and disinformation (the deliberate creation and sharing of information known to be false).»

falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

Ao tratar a questão da verdade como um “regime” organizado a partir de parâmetros estabelecidos por cada sociedade, Foucault suspende qualquer relação referencial que poderia sustentar o termo, compreendendo-a como construção social. É a partir desse deslocamento que se viabiliza a mudança em paradigmas determinadores da verdade e se fundamenta a percepção de que vivemos hoje um momento importante nesse sentido.

De maneira geral, as diferentes correntes identificadas dentro dessa grande área que é a Análise do Discurso não compreendem o sentido de verdade a partir da referencialidade objetiva entre dito e mundo. É assim que Michel Pêcheux (2009, p. 183) defendia que até mesmo a prática científica, supostamente encarregada de mostrar o verdadeiro, implicava em uma “tomada de posição pela objetividade” e que Patrick Charaudeau reconheceu a seguinte contradição: “a verdade seria exterior ao homem, mas este só poderia atingi-la (finalmente construí-la) através de seu sistema de crenças” (Charaudeau, 2006, p. 49). Ficam claros, portanto, os atravessamentos sócio-histórico-culturais entre o sujeito e a verdade.

A verdade, assim concebida, impõe o reconhecimento de que a informação, como todo ato de linguagem, encontra seu fundamento no contato com o outro, sendo construída a partir dos dados específicos da situação de troca (incluindo-se aí todos os fatores socioculturais determinantes). Não se trata a informação de um dado puro da realidade, como discurso reprodutor de uma verdade verificável no fato informado.

É, pois, inútil colocar o problema da informação em termos de fidelidade aos fatos ou a uma fonte de informação. Nenhuma informação pode pretender, por definição, à transparência, à neutralidade ou à factualidade. Sendo um ato de transação, depende do tipo de alvo que o informador escolhe e da coincidência ou não coincidência deste com o tipo de receptor que interpretará a informação dada (Charaudeau, 2006, p. 42).

Entendida a partir de seu vínculo com o imaginário social, a questão da verdade se coloca no ato informativo em função dos valores de verdade que (re)produz e dos efeitos de verdade que constrói. Baseados na convicção, os efeitos de verdade são produto da subjetividade do sujeito na sua adesão ao que pode ou não ser julgado verdadeiro segundo as normas sociais de reconhecimento da verdade. Diferentemente, os valores de verdade se pautam na evidência e se realizam através de uma construção explicativa e objetiva elaborada pela “instrumentação científica que se quer exterior ao homem (mesmo que seja ele quem a tenha construído)” (Charaudeau, 2006, p. 49).

Seguindo o raciocínio proposto, o discurso da informação se institui, mais do que pela veracidade dos fatos que pretende reproduzir, pelos diferentes tipos de efeitos de verdade colocados em cena no ato informativo. Quer isto dizer que, para além da busca da verdade, esse tipo de discurso busca a credibilidade, a validade do que é dito.

3 Argumentação na pós-verdade

Na perspectiva aqui adotada, os fatos discursivamente construídos não se sustentam em verdades ou falsidades empíricas, mas em valores e efeitos de verdade produzidos pelas condições de veracidade atribuídas à informação. Assim, segundo Charaudeau (2006), a questão da verdade impõe um compromisso com algumas atitudes discursivas, conforme elencado a seguir:

- *Dizer o exato* – fazer crer na coincidência entre o fato e o dito, através de recursos que pretendam dizer o mundo como ele é, como a designação, as imagens, os ruídos etc.
- *Dizer o que aconteceu* – colocar o relato num momento posterior ao acontecimento e promover sua reconstituição através de analogias.
- *Dizer a intenção* – instaurar uma relação de transparência entre o enunciado e o enunciador através da correspondência entre o que é dito e o que é pensado.
- *Fornecer a prova* – reportar os motivos e consequências do fato informado, validando as explicações através de análises, especialistas, investigações etc.

A realização de tais compromissos atribuiria credibilidade à informação, pois legitimaria a visada de informação em sua relação com a verdade, engajando-se na correspondência com os diferentes imaginários sociais que a questionariam. Entretanto, na era da pós-verdade, a questão é, pois, duplamente deslocada.

O primeiro deslocamento diz respeito à não exclusividade das mídias tradicionais como fontes informativas. Ainda que sirvam como caminho oficial de circulação de informação, os grandes jornais (impressos, televisivos e mesmo online) perderam a soberania de emissão da informação com o aprofundamento da comunicação todos-todos inaugurada pelo ciberespaço (Lévy, 2009). O monopólio informativo dos jornais, que contava com uma cadeia de produção específica e a legitimidade de um jornalista-enunciador, já não é realidade e, não é de hoje, disputa espaço (e versões) com vozes anônimas (Castells, 2010).

Já o segundo deslocamento refere-se ao fato de que a garantia da credibilidade não reside mais (ou apenas) no compromisso com as atitudes discursivas arroladas anteriormente, mas sim no atendimento a uma demanda da interlocução. Enfraquecidas as instituições sociais normalizadoras dos padrões de reconhecimento da verdade, é a subjetividade dos sujeitos que passa a exercer essa regulação. Nesse contexto, o enunciador sabe que a veracidade de seu discurso depende mais da adesão do interlocutor às teses propostas do que da qualidade de sua sustentação argumentativa.

Parto de um conceito amplo de argumentação, consensual na linguística atual, que reconhece a argumentatividade como intrínseca à própria linguagem humana:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade — tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A "neutralidade" é apenas um mito: o discurso que se pretende "neutro", ingênuo, contém também uma ideologia — a da sua própria objetividade (Koch, 2002, p. 17).

O caminho trilhado por Koch equivale ao adotado pela Teoria de Argumentação da linguagem, como proposta em Ducrot e Anscombre (1988), mas ele não é único. A partir de conceitos relevantes nas Teorias do Discurso, como dialogismo, interdiscurso e heterogeneidade, também fica difícil refutar uma perspectiva argumentativa da linguagem. Afinal, se todo discurso se constitui a partir de outros discursos (repercutindo, questionando ou refutando etc.), há sempre uma tomada de posição (consciente ou não) constitutiva de todo enunciado.

A sugestão aqui não é a da desconsideração de uma concepção mais restrita do termo, mas a da elucidação de que a argumentatividade está inscrita na linguagem independentemente de uma organização textual estritamente argumentativa, conforme a apresentada por Garcia (2010):

Na argumentação, além de expor e explicar idéias, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade. Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente (Garcia, 2010, p. 370).

Tomada como modo de organização de enunciados calcada no discurso lógico, com clara finalidade persuasiva, a argumentação apresenta desafios para a compreensão de textos “pós-verdadeiros” que não pretendo enfrentar neste artigo, apesar de reconhecer aí um tema de pesquisa profícuo. Proponho-me aqui ao exercício de refletir sobre o impacto que os novos padrões de identificação/reconhecimento/validação da verdade impõem à argumentação de tipo retórica, nos moldes de Ducrot⁴ (2009). Nesse sentido, dedico-me à observação dos recursos lingüístico-discursivos (argumentos) mobilizados pelo enunciadador na condução desse “fazer crer” argumentativo.

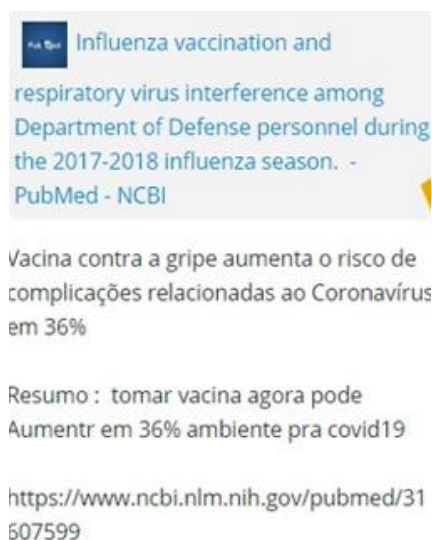
⁴ Ducrot (2009, p. 20-21) propõe a distinção entre argumentação retórica e argumentação lingüística nos seguintes termos: a primeira seria a “a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa”, enquanto a segunda refere-se aos “segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo de *donc* (portanto), *alors* (então), *par conséquent*(consequentemente)”.

4 Fake News e construção da verdade

À luz da pós-verdade, os argumentos prescindem de racionalidade e a persuasão pode ocorrer pela identificação que mantêm com as convicções do interlocutor e pela resposta dada aos seus anseios. A título de exemplificação, proponho a análise de cinco textos que circularam em diferentes redes sociais. Os três primeiros, colhidos em 2021, referem-se à covid-19 e foram identificados no site do Ministério da Saúde⁵ como *fake news*. Os dois últimos foram colhidos em outubro de 2022, durante o período das eleições presidenciais no Brasil, e foram sentenciados pela Justiça eleitoral do país como informação falsa.

Passemos ao primeiro exemplo:

Figura 1. Fake news sobre vacina da gripe



Fonte: saude.gov.br/fakenews

Na Figura 1, temos um texto que circulou via WhatsApp em abril de 2021, período em que se iniciou a campanha de vacinação contra H1N1 no Brasil, composto pelo título de uma pesquisa em inglês (com suposto *hiperlink* para a íntegra do texto), seguido de uma espécie de resumo dos resultados do estudo e do endereço eletrônico da publicação. As primeiras observações relevantes são que o estudo existe e que o endereço de fato encaminha para a publicação. Trata-se, portanto, de informação verdadeira e verificável. A questão aqui é o tratamento dado ao conteúdo, distorcido para servir como argumento ao discurso anti-vacina.

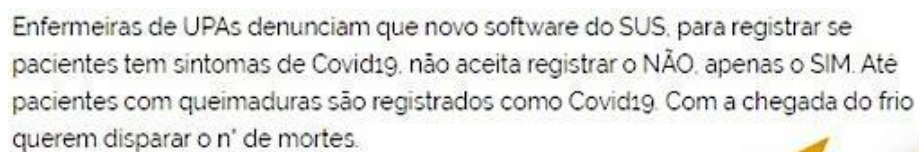
Em um país lusófono, cujo aprendizado de línguas estrangeiras atinge parcela pequena da população, o primeiro elemento ativador da argumentação é o título da pesquisa “*Influenza vaccination and virus respiratory interference among Department of Personnel during the*

⁵ Em 2018, o Ministério da Saúde iniciou o Projeto “Saúde sem Fake News”, em que apurava denúncias de notícias falsas relacionadas à área da saúde e divulgava o resultado da análise no Portal Saúde, através do endereço <https://www.saude.gov.br/fakenews>.

2017-2018 season”. Ilegível para parcela considerável dos brasileiros, o título serve como primeiro ponto de apoio na argumentação pelo simples fato de estar escrito em inglês, língua de prestígio técnico-científico em nossa sociedade. Apesar de sua tradução literal ser “Vacinação contra influenza e interferência do vírus respiratório entre os funcionários do Departamento de Defesa durante a temporada de influenza 2017-2018” (tradução nossa), a sequência textual aponta como resultado do estudo que a “vacina contra gripe aumenta o risco de complicações relacionados à corona vírus em 36%” e propõe como “resumo” uma nova tese: “tomar vacina agora pode aumentar em 36% ambiente pra covid”. Note que as duas sentenças apontam para resultados distintos (aumenta risco de complicações x aumenta ambiente para covid), mas se equivalem na construção da cadeia argumentativa: tomar a vacina é prejudicial.

Pouco importa a validade da publicação no meio científico, que o estudo tenha pesquisado indivíduos entre 2017 e 2018 (quando ainda não existia covid-19) ou que a única relação que se pode fazer entre o título em inglês e o texto em português esteja na pressuposição de que “vírus respiratório” seria covid-19; em tempos de pós-verdade, o valor do argumento é atribuído por parâmetros subjetivos. No exemplo 2, não é diferente.

Figura 2. Fake news sobre registro de covid-19



Enfermeiras de UPAs denunciam que novo software do SUS, para registrar se pacientes tem sintomas de Covid19, não aceita registrar o NÃO, apenas o SIM. Até pacientes com queimaduras são registrados como Covid19. Com a chegada do frio querem disparar o n° de mortes.

Fonte: saude.gov.br/fakenews

A publicação do texto da Figura 2 como falso foi feita em 24 de abril no site do Ministério da Saúde, o que sinaliza para a circulação da informação em período concomitante à demissão do ex-ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta. Tendo em vista que a justificativa para a demissão do ex-ministro (e também da saída de seu sucessor Nelson Teich) foram divergências com o presidente na condução da pandemia, é a consideração dessa conjuntura que cria a base de sentido para a argumentação.

A informação, de teor conspiratório, sugere o interesse de alguém/algum grupo (“X querem”) em “disparar o nº de mortes”. Tal interesse só faz sentido se a premissa de que haveria alguma ação deliberada para prejudicar o governo for tomada como verdadeira, já que, sendo o SUS um órgão do governo, não faria sentido simular o aumento do número de casos ou de mortes por covid-19 e, assim, afirmar sua própria incompetência. Aceita a premissa, pouco importam a falta de especificidade de elementos como “enfermeiras” (algum nome específico? apenas mulheres? etc.) e UPAs (quais? todas? etc.) ou as diversas camadas de implícitos que precisam ser preenchidas para que a conclusão “querem disparar o nº de mortes” seja derivada das sentenças anteriores. Se “até pacientes com queimaduras são registrados como covid19”, cujo uso do “até”, marcador argumentativo de gradação, intensifica o disparate de tal registro, está posta a desconfiança de quaisquer números oficiais divulgados e, conseqüentemente, a

reafirmação de um discurso que minimiza os impactos da pandemia por corona vírus, afinado com a posição do presidente.

O terceiro exemplo ilustrativo atende ao mesmo projeto argumentativo:

Figura 3. Fake news sobre mortalidade da covid-19

NÚMERO DE ÓBITOS NO BRASIL DE JANEIRO A MARÇO DE 2020 - PORTAL DATA-SUS -	
COVID -19 (até 10 . abril)	946
Do. Cardíacas	41.425
Do. Cerebro Vasculares	29.308
IVAS (gripes)	20.712
Alzheimer e suas complic.	18.123
D. Bronco /Cardio Pulmonares	15.534
Violência	14.449
Diabetes	12.945
Trânsito	10.356
Do. Renais	8.285
Cirrose	7.763

Fonte: saude.gov.br/fakenews

A tabela da Figura 3, com fonte identificada como “portal data-sus”, lista o número de óbitos no Brasil por causa de morte. Segundo os dados, no período de janeiro a março de 2020, o número de mortes por covid-19 seria comparativamente muito inferior às outras causas, acarretando, então, a conclusão de que o vírus não seria grave. Apesar da citação da fonte, os números apresentados são equivocados⁶ no que se refere à covid-19 e, no mínimo, descontextualizados nas outras causas de morte⁷, já que os dados de mortalidade no SUS são publicados a cada dois anos, sendo as informações mais recentes de 2018.

O apelo à oficialidade e à objetividade dos dados, sugestiva de um enunciador neutro, interessado apenas na divulgação da informação, sustenta a argumentação no reconhecimento implícito da não gravidade/mortalidade em casos de covid-19. Os argumentos são, portanto, apresentados para fundamentar uma tese que se supõe compartilhada pelo interlocutor e, por isso, além da inexatidão que os caracteriza, podem ser construídos a partir da comparação de incomparáveis. Comparar o número de mortes por covid-19 com mortes por causas sistêmicas ou sociais só é argumentativamente sustentável do ponto de vista da lógica comparativa se não houver esforço de contra-argumentação, mas sim reforço de sentido.

⁶ Os números referentes à covid-19 no período eram maiores, conforme demonstram os dados oficiais disponíveis em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/10/brasil-tem-1057-mortes-e-19638-casos-confirmados-de-novo-coronavirus-diz-ministerio.ghtml>

⁷ Em nossas buscas no portal data-sus não conseguimos confirmar a veracidade dos dados apresentados.

Figura 4. Fake news visita de Lula ao Complexo do Alemão



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2022/tse-manda-remover-posts-sobre-bone-de-lula-com-sigla-cpx/>

Na Figura 4, temos a reprodução de uma postagem na rede social Twitter, onde vemos a foto (verídica) do presidente Lula (então candidato) em comício no Complexo do Alemão, no RJ, vestindo um boné com a inscrição CPX. Legendando a fotografia, um texto contextualiza a imagem do comício de Lula como “visita ao QG do Comando Vermelho” – ou seja, ao quartel general de uma das maiores e mais conhecidas organizações criminosas do Brasil – e decodifica a sigla escrita no boné como “Cupinxá (parceiro) de crime”.

O efeito de verdade do dito é construído a partir da veracidade da imagem, cuja divulgação se deu em diferentes mídias e formatos. Nesse sentido, a ida de Lula ao Complexo do Alemão era informação inquestionável. A relação entre Lula e o crime organizado construída na legenda, entretanto, depende, necessariamente, de que o leitor parta de uma associação prévia entre o presidente e a criminalidade para tornar sustentável o destino da visita e o uso do adereço. Ainda que a coincidência cromática entre o nome da organização criminosa e a cor do Partido dos Trabalhadores (vermelha) favoreça a construção de vínculo entre as esferas e sirva de apoio visual à relação proposta na legenda, só o apelo às crenças do interlocutor é capaz de fundamentar tal relação. A confiança nesse apelo é tanta que possibilita a aposta na grafia errada de “cupinxá” (a forma correta é com ch – cupincha) para criminalizar a sigla inscrita no boné⁸.

Como paradigma de construção da verdade, a pós-verdade é inescapável e subsidia a argumentatividade dos múltiplos grupos sociais, não se restringindo apenas a negacionistas da extrema direita – ainda que sua atuação nesses grupos seja mais profunda e profícua. Para demonstrar tal generalidade, temos nosso último exemplo:

⁸ CPX é sigla de Complexo e, nesse caso, refere-se ao Complexo de favelas que compõem o morro do Alemão, no Rio de Janeiro.

Figura 5. Fake news sobre canibalismo de Bolsonaro



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2022/10/09/tse-suspende-propaganda-do-pt-em-que-bolsonaro-diz-que-comeria-carne-humana.htm>

O texto da Figura 5 é o print de um vídeo veiculado na televisão durante a propaganda eleitoral do PT. No vídeo, o então candidato Jair Bolsonaro aparece afirmando que “comeria um índio”. Imagem e som não foram alterados e são, portanto, verdadeiros. No entanto, sua descontextualização e recorte constroem um efeito de sentido que não necessariamente correspondem ao posicionamento do enunciador.

Trata-se o vídeo em questão de uma entrevista de Bolsonaro ao jornal *The New York Times*, ocorrida em 2016. Em determinado momento da entrevista, Bolsonaro relata que ao chegar a uma comunidade indígena em Roraima, soube que eles se preparavam para uma cerimônia canibal e disse querer participar: “Eu queria ver o índio sendo cozinhado. Daí o cara falou 'se for, tem que comer'. Eu falei, eu como! (?) Eu comeria o índio sem problema nenhum, é a cultura deles”⁹. Ao ser posto em circulação sem que seja explicitado seu contexto de origem (temporal e textual) o vídeo instaura como verdadeira a atribuição de uma posição de naturalização do canibalismo a Bolsonaro. A argumentatividade, que constrói a imagem de alguém sem apreço à vida humana de modo geral, mas, especialmente, a dos indígenas, conta com os conhecimentos do destinatário sobre a relação de descaso e crueldade de Bolsonaro com as populações indígenas durante seu mandato para se fundamentar. Ainda que a declaração tenha sido feita no passado e em um contexto discursivo específico, se as condutas do presente abonam a crença de desumanidade, elas bastam como argumento capaz de sustentar a narrativa da canibalização.

Essa afinidade entre os interlocutores foi verificada nos cinco textos analisados e penso ser um importante traço da argumentação na pós-verdade. As trocas no ambiente digital são algorítmicamente restritas, formando as famosas bolhas e, portanto, favorecendo a comunicação entre iguais. Resulta daí que a argumentatividade desses textos se estrutura não pela busca de persuasão – que consiste em compartilhar com o interlocutor um certo universo

⁹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/thais-oyama/2022/10/10/lula-cruzou-linha-do-ridiculo-ao-dizer-que-bolsonaro-se-puder-come-indio.htm?cmpid=copiaecola>.

de discurso até que ele seja levado a ter as mesmas propostas (Charaudeau, 2008, p, 206) –, mas sim pela sustentação de conteúdos implícitos compartilhados, visando a reafirmação de sua verdade.

Em tempos de pós-verdade, a norma social é a flexibilização dos parâmetros de reconhecimento da verdade (incluindo os científicos) e conseqüente adequação dos efeitos e valores de verdade aos sujeitos. Nesse sentido, a análise dos textos possibilitou o destaque de três estratégias linguístico-discursivas, que colaboram para a assunção de conteúdos como verdadeiros e, desse modo, para a manutenção e aprofundamento de uma discursividade forjada pela ausência: (i) os diferentes tipos de conteúdos implícitos (pressuposição, acarretamento e subentendido), alguns deles demandando um conhecimento partilhado entre os interlocutores; (ii) a ausência de contexto, que retira um dito ou um acontecimento de sua encenação mais ampla, ajustando-se à direção argumentativa desejada; (iii) a justaposição de sentenças, cuja verdade seja claramente verificável, mas não a relação lógico-semântica recuperável por um conectivo omitido.

Palavras finais

Reconhecida como episteme da atualidade, a pós-verdade se impõe como fundamento para a reflexão de toda troca linguística, especialmente, àquelas envolvidas nas disputas sociais sobre concepções de verdade, como é o caso da argumentação. Em outras palavras, a compreensão de que a relação entre o enunciado e o fato (aquilo que no senso comum faz com que associemos um discurso à verdade) está sendo mediada por parâmetros novos implica a necessária reconsideração dos padrões e estratégias linguístico-discursivas envolvidas nessa relação. Esse foi o exercício proposto neste estudo.

Parti da desvinculação entre o conceito de pós-verdade e enunciado – que o restringe ao eixo semântico de sua verdade ou falsidade e, conseqüentemente, confunde-o com outros termos, como a mentira e as *fake news* –, para identificá-lo como parte das novas bases de mediação que legitimam a produção do conhecimento na sociedade. Quando a sanção da ciência já não é voz soberana e o jornalismo tradicional esforça-se para se manter crível frente à distopia atual, o controle se dissipa entre os usuários, diversificando-se as fontes de legitimação. Está claro o papel fundamental da internet e das mídias digitais na (des)/(re)configuração desses limites.

Apesar de sua constituição diversa e múltipla, a rede é organizada a partir de uma arquitetura comunicativa pautada por algoritmos de convergência e difusão massiva, favorecendo, assim, a circulação de informação “uníssona”. Nesse ambiente, fomenta-se a disposição em aceitar como verdadeiro um conteúdo correspondente aos seus anseios e crenças, que repercute discursivamente em uma argumentatividade reestruturada em função do reconhecimento prévio dessa disposição de verdade.

Nos exemplos analisados, foi possível observar que a argumentatividade se constrói como projeto de reafirmação de conteúdo que se supõe já amparado na interlocução (e, portanto, não se propõe ao convencimento), erguido sobre bases argumentativas bastante frágeis. Regulada por uma interlocução que a ecoa, preenchendo e confirmando implícitos, articulando relações semânticas comprometidas e aceitando como dada a recontextualização no enunciado, a fragilidade argumentativa se torna um dado irrelevante. Não se trata mais (apenas) de fundamentar a tese com fatos, documentos, provas, testes etc. Basta se certificar de que o outro está à espera de uma voz que reafirme seus próprios valores e crenças.

Espero, com o presente trabalho, contribuir para ampliar os debates referentes à questão da pós-verdade no que tange à sua concepção e suas consequências socioculturais, mas, principalmente, para fomentar as reflexões sobre as implicações linguístico-discursivas que seu reconhecimento impõe aos estudos da argumentação. Lidar com os paradigmas inaugurados pela “revolução digital” é tarefa urgente para os que querem compreender a comunicação na contemporaneidade.

Referências

- ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- BERCKEMEYER, F. A mentira da pós-verdade. In: *Revista Uno*. A era da pós verdade: realidade versus percepção. Nº.27, p. 26-29, 2017. Disponível em: <https://www.revista-uno.com.br/numero-27/a-mentira-da-pos-verdade/>. Acesso em 10/07/2018.
- CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. 1ª. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CESARINO, L. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73–96, 2021. DOI: <http://doi.org/10.5007/2175-8034.2021.e75630>.
- CHARAUDEAU, P. *O discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DOMINGUEZ, M. G. A. Estratégias argumentativas para a construção de pós-verdades. *Anais do VII SIMELP - Estudos da Linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade*. Porto de Galinhas, 2020.
- DUCROT, O. Argumentação linguística e argumentação retórica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar., 2009.
- FOUCAULT, M. Entrevista a Alexandre Fontana. *Microfísica do Poder*, p.12-13, 1979.
- GARCIA, O, M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.
- OXFORD. Word of the year 2016. *Oxford Languages*. Oxford University Press. Disponível em <https://languages.oup.com/word-of-the-year/>. Acesso em 04.04.2020.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.
- WARDLE, C. Fake News. It's complicated. *First Draft*, February 16, 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 20.10.2022.

LINHA D'ÁGUA

Article / Artigo

What Portuguese as a Foreign Language tells us about forms of address: an analysis of discourses of legitimation

O que Português Língua Estrangeira nos diz sobre formas de tratamento: uma análise de discursos de legitimação

Rita Faria 

Universidade Católica Portuguesa, Portugal

rita.faria@ucp.pt

<https://orcid.org/0000-0002-9854-7164>

Submitted: 30/11/2022 | Accepted: 05/02/2023

Abstract

This study examines how didactic materials of Portuguese as a Foreign Language (textbooks, grammars) describe forms of address in European Portuguese and the discourses they postulate to legitimise verbal addressive behaviour, in particular when it comes to the pronoun *você*. The main findings are: textbooks and grammars legitimise the usage of *você* whilst excluding *vós*, despite the fact that some acknowledge the ambiguous status of *você* as neither a T nor a V form; the complexity and instability of the system of forms of address means that they are present in textbooks primarily apropos of other linguistic content (grammatical items such as verb conjugations, speech acts such as requests, introductions, greeting), usually precluding the field of Portuguese as a Foreign Language from postulating clear, transparent explanations guiding foreign learners in how to address others.

Keywords: Addressive behaviour • Pragmatics • Fluidity • Standard Portuguese

Resumo

Este estudo centra-se em materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (manuais, gramáticas) de modo a analisar como estes apresentam as formas de tratamento em português europeu, bem como os discursos que estes materiais postulam e que legitimam comportamentos verbais de tratamento do

interlocutor, em particular o uso do pronome *você*. As principais conclusões são: os manuais e gramáticas analisados legitimam o uso de *você*, excluindo *vós*, apesar de algum deste material reconhecer a ambiguidade deste pronome, categorizado como nem T, nem V; a complexidade e a instabilidade do sistema de formas de tratamento significa que estas últimas estão presentes nos manuais indiretamente, por via de outros conteúdos linguísticos (áreas gramaticais como conjugação de verbos, atos de fala como pedidos, apresentações, cumprimentos), o que normalmente não permite explicações claras e transparentes sobre o tratamento linguístico.

Palavras-chave: Formas de tratamento • Pragmática • Fluidez • Português padrão

Introduction

Forms of address in European Portuguese (henceforth European Pt.) are the site of a “linguistic struggle” (Watts, 2003), whereby speakers disagree on the basic tenets governing their use. The contentious nature of Portuguese forms of address is acknowledged by the considerable literature on the subject (Carreira, 1997, 2001, 2003, 2005; Cook, 2013, 2019; Duarte, 2010, 2011; Faraco, 2017/1996; Gouveia, 2008, 2017; Hammermüller, 2020; Hummel, 2019, 2020; Lara; Guilherme, 2018; Lopes, 2019; Lopes; Mota, 2019; Lopes et al., 2021; Marques; Duarte, 2019; Oliveira, 1994, 2009, 2013, etc.), highlighting not only the grammatical intricacy of a threefold system of address encompassing pronominal, verb and nominal forms but also its pragmatic and discursive complexity, mainly crystallised in the pronoun *você*.

In view of this complexity and the mismatch between grammar and discourse it evinces, this paper makes a contribution to the study of forms of address in European Pt. by analysing how these forms are present in textbooks and other didactic materials (grammars and exam compilations) pertaining to the field of Portuguese as a Foreign Language (henceforth PFL). Given that the aim of textbooks and didactic materials in the classroom is to facilitate a route to objective language learning (Littlejohn, 1998), these materials are vital aids in the process of helping foreign learners navigate complex aspects of the language, such as forms of address. In the process of doing so, textbooks effectively establish a “discourse of legitimation” (Van Leeuwen, 2008) and authority framing the use of forms of address, in other words, telling speakers how and when to use these forms and to whom they should be used. This study focuses on this discourse of legitimation in order to further our understanding of the deeply interpersonal linguistic items that are forms of address in European Pt.

The following section examines and discusses the most important literature supporting this research and discusses the challenges that the current system of address in European Pt. poses for the field of PFL. Section 2 puts forwards the methodology and the corpus of analysis, followed by a discussion of the results before concluding with final remarks.

1 Literature Review: forms of address in European Portuguese and its challenges for the field of Portuguese as a Foreign Language

Forms of address in European Pt. highlight a mismatch between grammar and discourse in the sense that the tripartite distinction of pronominal, nominal and verb forms effectively consists of the use of the morphological 3rd person with an addressive (that is, a 2nd person) meaning in order to discursively represent the interlocutor. Carreira (1997, 2001, 2003, 2005) therefore differentiates between an “elocutive” dimension (the speaker – I/We), a “delocutive” dimension (the third person(s) to whom the speaker refers – They) and an “alocutive” meaning designating interlocutors, those whom the speaker addresses – You. The intricacy of the Portuguese system lies in the fact that the delocutive (or morphological) 3rd person often bears an “alocutive”, or addressive, 2nd person meaning, thus offering “a prime example of the codification of indirectness” (Carreira, 2005, p. 313) and allowing for a granulated linguistic rendering of interlocutors. In our view, it is this possibility of a nuanced linguistic representation of the interlocutor, offering an array of variegated choices, that leads to disagreement amongst speakers and originates a “discursive struggle” (Watts, 2003), effectively preventing consensus about the criteria that govern or should govern forms of address (especially when it comes to the pronoun *você*, to which we shall return later).

Following Cintra’s 1972 seminal work on Portuguese forms of address, the tripartite morphological system now in place is as follows (Table 1):

Table 1. Bound forms of address in European Pt.

Form:	Singular	Plural
Pronominal	<i>Tu</i> + 2 nd p. <i>Você</i> + 3 rd p.	<i>Vocês</i> + 3 rd p.
Verb	2 nd p. <i>pro-drop</i>	3 rd p. <i>pro-drop</i>
Nominal	Nominal form + 3 rd p.	Nominal form + 3 rd p.

Source: based on Cintra (1972).

The Table 1 includes only “bound” forms, following Braun’s 1988 terminology – that is, syntactically bound forms which are “integrated parts of sentences”, unlike syntactically free forms such as vocatives, which come from outside the sentence. It says nothing about the pragmatics of forms of address, which is a cumbersome affair mainly because Portuguese address cannot be subsumed under the T/V distinction posited by Brown and Gilman (1960),

whereby T forms denote familiarity and V forms include distance and/or polite forms. Clearly, there seem to be other factors at play triggering the need for a tripartite system, preventing a clear-cut, neat distinction between familiarity and polite distance. So much so that Cook (1997, 2013, 2019) postulates a dimension of neutrality (N) to add to the T and V forms – a “mode of neutrality” whose fundamental *raison d'être* would be the avoidance of T and V and a strategic “out”, thus minimising commitment to addressive behaviour of familiarity, or indeed distance and/or politeness. Due to its “semantic void” (Cook, 2013) yet clearly addressive meaning, the pronoun *você* would be a likely candidate to the N platform.

As Cintra (1972) elucidates, the proliferation of addressive nominal forms brings enormous consequences to the system of European Pt. address, paving the way for the aforementioned discursive struggle. Nominal forms are not only responsible for a dominant 3rd p. effectively surpassing the literal, grammatical 2nd p. address conveyed by *tu* and respective 2nd p. verbs, but are also the reason for the existence of the pronoun *você*, a grammaticalised form derived from the phonological reduction and the semantic bleaching of the original *Vossa Mercê*. *Você* is therefore a hybrid, described by Cintra (1972) and Cunha and Cintra (1984) as a “pronoun of address” in order to distinguish it from canonical personal pronouns (such as *tu*). Another consequence of the expansion of nominal forms which, Cintra (1972) informs us, started as early as the 14th century, is the obsolescence of the 2nd p. plural pronoun *vós*, which originally doubled as a V form, similarly to the system still maintained in French, but which is now “increasingly rare and regionally restricted” (Oliveira, 2013, p. 291) in Portuguese. However, and to complicate matters further, *vós* not only remains as a dialectal 2nd p. plural feature in parts of Portugal, its V semantics is still an affordance to which some speakers resort in specific situational settings (about the current usage of *vós*, see Manole (2021) and Marques and Duarte (2019)). As Hammermuller (2020) highlights, even the form *vossemecê*, an antecedent of *você* before it became fully contracted, is kept in some local varieties as a V pronoun; further corroborating the intricate interplay between morphology and pragmatics affecting Portuguese forms of address is the case of the unstressed accusative pronoun *vos* and the 2nd p. plural genitive pronoun *vosso/vossos* – whilst the loss of *vós* caused the respective loss of 2nd p. plural verb forms (Martins, 2016), it left its correspondent 2nd p. plural accusative and possessive pronouns behind (Manole, 2021).

Attempting to underpin the pragmatic criteria governing these forms of address, or how they are realised in discourse in real-life situations, is thus no easy task not only due to the aforementioned grammatical changes establishing the domain of an addressive 3rd person but also because of two other aspects: the “substantive” semantics (Cintra, 1972) of nominal forms applicable to a variety of different contextual settings and interlocutors, on the one hand, and the ambiguous status of *você*, on the other. The origins of this pronoun as a nominal form explain the grammatical agreement with the 3rd p., which we would not expect from an allocutive pronoun, and pose an initial difficulty for any foreign learner of the language. The now tenuous connection to the substantive semantics of a nominal form also explains why *você* is not a T form, although its status as a V form (if V is taken to denote politeness) is also doubtful. Indeed,

Braun (1988, p. 43) highlights *você* as evidence for the fact that the V dimension does not always mark politeness, since this pronoun, clearly not a T form, is nevertheless unsuitable to communicate politeness:

In standard Portuguese, the V pronoun *você* is not particularly polite, when opposed to third person "verbal" address or indirect address [...]. It is frequently associated with inferiority or juniority on the addressee's part [...]. Hence, defining V pronouns on the basis of politeness is not always adequate.

The fact that the usage of *você* may index the “inferiority or juniority” of the addressee can begin to explain the connotations of impoliteness sometimes associated to this form. Norrby and Warren (2012) correctly elucidate:

... speakers of the same language do not necessarily share the same sociolinguistic rules. Instead, people tend to operate according to a range of personal options, and different groups in society might abide by different norms of use. (Norrby; Warren, 2012, p. 227)

We venture to guess that this is what happens with the usage of the pronoun *você* and explains the discursive struggle it originates – most speakers would agree it is not a T form, but when entering the realm of the V dimension, *você* seems not V enough for some, whilst perfectly acceptable as a V form for many other speakers. Different speakers follow different “personal options” and, on a larger scale, different sociolinguistic rules depending on which social group they identify with. It is because *você* seems so permeable to these dissimilar understandings that many scholars highlight the potentially impolite or offensive undertones of this form: Oliveira (2013, p. 306) defines *você* as a V pronoun which is nevertheless “conventionally considered impolite by many speakers, who generally avoid its use”; Carreira (2003) avers that this pronoun “often provokes muted or explosive tensions”, especially when used to address “middle-aged and elderly speakers or speakers from higher social strata;”¹ Duarte (2011, p. 87) states that “in varieties closer to the standard norm, *você* is almost unacceptable and generally felt to be rude or at least not polite” (“Nas variedades mais próximas da norma, o «você» é quase inadmissível, geralmente sentido como grosseiro ou, pelo menos, pouco cortês”).

Cunha and Cintra (1984) do not allude to any offensive or impolite tones of *você* but reiterate the parameter of social class and make it clear that the acceptability of this form is restricted to the following contexts:

É este último valor, de tratamento igualitário ou de superior para inferior (em idade, em classe social, em hierarquia), e **apenas este**, o que você possui no português normal europeu, onde só excepcionalmente – e em certas camadas sociais altas – aparece usado de forma carinhosa de intimidade. No português de Portugal **não é ainda possível**, apesar de certo alargamento recente do seu

¹ The original text in French extracted from Carreira (2003) is: “[...] l'extension de l'emploi de *você* au Portugal, surtout parmi les jeunes et dans des couches socialement inférieures voire moyennes, provoque souvent des tensions sourdes ou explosives chez des allocutaires d'âge moyen ou avancé ou chez des allocutaires de couches sociales plutôt élevées.”

emprego, usar *você* de inferior para superior, em idade, classes social, ou hierarquia. (Cunha; Cintra, 1984, p. 211)

[It is this last meaning, of address between equals or from superior to inferior (in age, in social class, in hierarchy), **and this meaning only**, that *você* has in normal European Portuguese, where only exceptionally - and in certain high social strata - it is used as an affectionate form of intimacy. In Portuguese from Portugal **it is not yet possible** to use *você* from inferior to superior in age, social class or hierarchy, despite a recent expansion of its usage.]

The assertive nature of the excerpt above is a prime example of prescriptive language, in particular when it states that a certain addressive behaviour (in this case, *você* from inferior to superior) is “not possible.” It also highlights the apparent fluidity of forms of address in European Pt. and the difficulty in underpinning the parameters governing their usage – while attempting to provide strict, prescriptive contexts regulating the usage of *você*, the excerpt allows for the caveats that this usage has been expanding and that in certain upper-class circles it is used as a familiarity term.

Cook (2013, p. 213), however, prefers to focus on the fact that the status of *você* has indeed been expanding because it “has been improving for decades” – that this form is still in frequent use today seems to attest to this somewhat pragmatic amelioration of *você*, although any attempt to define its semantics of politeness or indeed impoliteness faces the (for now) unsurmountable problem that the interpersonal and pragmatic criteria governing the usage of *você* are simply too unstable to underpin (this is the conclusion to which Guilherme and Bermejo (2015) and, similarly, also Lara and Guilherme (2018) come when attempting to establish the politeness of *você*).

In view of this, the most sensible observation about this pronoun comes from Gouveia (2008, p. 94), who avers that “there is no easy consensus pertaining to the definition and description of the contexts of the usage of *você* and the social variables associated with them” (“não se chega facilmente a um consenso relativamente à definição e descrição dos contextos de uso de *você* e das variáveis sociais a eles associados.”). Perhaps the reason such consensus has not been reached has something to do with what the same author puts forward in 2017 – that the usage of forms of address in contemporary European Pt. is often governed by individual choices pertaining to performative identities overruling pre-established normative parameters effectively framing and controlling interpersonal relationships. This is not too different from the patterns of negotiation described by Oliveira (1994, 2009, 2013), which are also founded on an acknowledgement of a “paradigm shift from essentialist to constructivist notions of identity” (Oliveira, 2009, p. 418). More performative identities cannot always conform to conventionalised, normative modes of addressing others – hence:

[...] when “a speaker feels that the address forms being exchanged no longer adequately represent the developing relationship between the two, she may make use of one or more strategies of negotiation, thus instigating a move from conventionalized to negotiated usage. (Oliveira, 2009, p. 421)

The challenge that the system of address forms in European Pt. currently faces is thus the reconciliation between a pull for more individual, negotiated addressive behaviours corresponding to specific interactions where identities are performed and a pull for the maintenance of a complex morphology–pragmatics interface where the abundance of choice and the presence of the V semantics of nominal forms allows for the conventionalised expression of deference, rank and normative politeness in general. These two different driving forces (negotiation and performativity on the one hand, norm and convention on the other hand) are well encapsulated by Faraco (2017/1996, p. 120) when he refers to a “crisis of address” affecting the Portuguese system and further adds a quote by Brown and Gilman (1960) clarifying that “[i]n a fluid society crises of address will occur more frequently than in a static society.” Faraco (2017/1996) echoes Cintra’s 1972 explanation for this “fluidity” by mentioning the V semantics of nominal forms allowing for “specialised” address, which pronominal address, specifically *você*, renders impossible, conducive as it is to a levelling out of addressive behaviour. This should make us pay renewed attention to Carreira’s (2003) aforementioned observation that, on a par with age, it is social class that encumbers the usage of *você*. In our view, this form is often rejected or avoided perhaps because it can be seen as strategic avoidance of the deference which would be conveyed by a specialised nominal form containing, for example, titles and/or honorifics.

Similarly, Hummel (2020) reinforces the importance of social class and age by analysing the common Portuguese saying that *você* “belongs in a stable” (“*você é de estrebaria*”) and concluding that, because *você* can be in competition with the form *tu* for a value of solidarity amongst equals of a younger age, older speakers of higher social strata were prompted to reject the form so as to emphasise their different status:

Você also acquires a special value of solidarity (in competition with the use of *tu*?) among (mostly younger) equals that prompted older generations and/or many higher status individuals to label this as *estrebaria*. (Hummel, 2020, p. 274)

In keeping with the importance of social class and social roles, Lopes (2019) points out that the reason why *você* has become a non-marked, semantically neutral form in Brazil has to do with social changes promoting class mobility starting in the 1930s (see also Lopes; Mota (2019) and Lopes et al. (2021) for a further elaboration of the changes to the Brazilian and Portuguese systems of address) – not so in Portugal, where the consequences brought by the 1974 “Carnation” Revolution have not yet caused such social transformation and mobility which are enough to tone down or indeed “neutralise” the complex interpersonal relations reflected in an equally complex system of linguistic address.

The European Pt. system of forms of address is therefore complex not only from the lenses of its intricate morphology–pragmatics interface but also from the perspective of the interpersonal criteria, such as age and prominently social class, which interfere with its actual realisation in real-life interactions. As regulators of intersubjective relations (Duarte, 2010, p. 135), forms of address are thus a matter of interest in the process of teaching and learning

Portuguese as a foreign language. Oliveira (1994, p. 32) correctly points out that people are not only aware of and note how they are addressed, but they also tend to notice an “abrupt departure from the norm”; therefore, forms of address in European Pt. should be “concerns of foreigners, who must learn to pay as much attention to these issues as native speakers do”. Indeed, Duarte (2010) argues that forms of address are an education/pedagogic issue not specifically for PFL, but in the realm of Portuguese as a First Language itself, given the linguistic instability causing the uncertainty amongst speakers discussed elsewhere in this study. Silva and Wiśniewska (2021), who also analyse forms of address in PFL textbooks used in Poland, aver that the triadic partition of the Portuguese system (*tu* for intimacy, *você* as a transition form – neither T nor V – and nominal forms for politeness) must be “clearly” and “explicitly” taught to learners; the question remains whether textbooks are able to do so.

If navigating the system of address is no easy task for native speakers, it is certainly no smooth sailing for foreign learners either. A case in point is Botelho de Amaral’s 1947 observations cited in Odber de Baubeta (1992; my emphasis):

Considero que a língua portuguesa é rica demais quanto a formas, fórmulas, jeitos e processos de tratamento [...] porque **a abundância de obstáculos não apenas se opõe aos estrangeiros dispostos a aprender a falar ou a escrever o nosso idioma [...] inclusivamente, dificulta o acesso dos próprios Portugueses ao conhecimento seguro** ou correcto da técnica de tratamento. (Botelho de Amaral, 1947, in Odber de Baubeta, 1992, p. 105)

[I believe that the Portuguese language is too rich in forms, formulae, manners and processes of address [...] because **the abundance of obstacles not only opposes foreigners willing to learn how to speak or write our language [...]** it also hinders **the access of the Portuguese themselves to the safe, correct knowledge of the addressive technique.**]

This state of insecurity of both native and foreign speakers concerning how to address others in European Pt. comes from the aforementioned lack of consensus of how to use these forms, which in turn may derive from the fact that Standard European Portuguese is itself unsure of how to frame (and hence, teach) forms of address. Before proceeding any further, this study focuses on European Pt. and thus a consideration of the challenges posited by the pluricentric nature of Portuguese falls beyond its scope. However, a “pluricentric codification of a (increasingly) pluricentric language” (Soares da Silva, 2020, p. 679) in an increasingly globalised world is undoubtedly a challenge that studies in the field of PFL must address, specifically when it comes to forms of address (see also Banza, 2021, Soares da Silva, 2014, Soares da Silva, 2018, and Soares da Silva et al., 2011, who discuss this very same challenge).

Given this state of fluidity and change, and the tension between the two aforementioned pulls – convention and norm, performativity and negotiation – one does indeed wonder how exactly can a standard norm begin to describe a system containing the sort of “morphological misfit” that *você* is and, moreover, accept and codify the allocutive addressive meaning of the 3rd p. Accepting the latter would mean accepting the following:

Vocês	façam	já	os	vossos	trabalhos de casa.
<i>You</i> – pl. form of	<i>do</i> - Subjunctive,	<i>now</i>	<i>the</i>	<i>your</i> – 2nd p. pl.	<i>homework.</i>
<i>você</i> + 3rd p. pl.	3rd p. pl.			possessive pronoun	

(*You do your homework now.*)

The sentence above will sound familiar to most speakers of European Pt. and certainly to speakers of Standard European Pt. Very few would indeed object to the glaring mismatch between 3rd p. subjunctive verb form (often described as the “imperative” since the almost-disappearance of the pronoun *vós* and 2nd p. plural verb forms has also eliminated 2nd p. plural imperative forms) and 2nd p. plural genitive pronoun – and we would venture to guess that even speakers who do object to such mismatch do utter sentences such as the above, despite themselves. After all, and as Castro (2003, p. 2) notes, “only writers float above sins against the norm” (“só os escritores flutuam acima dos pecados contra a norma”) – not common speakers of the real world.

Echoing the Saussurean distinction between *langue* and *parole*, Soares da Silva (2020, p. 679) therefore draws attention to the discrepancy found between an “ideal, prescriptive norm”, that is, the “educated norm” which prescriptive grammars such as Cunha and Cintra (1984) aim to encapsulate, and another linguistic norm, more related to *parole*, corresponding to “what is customary or usual in a given linguistic community or communicative situation, thus constituting a real or objective norm.” The author adds that “both senses of the norm are interwoven” (Soares da Silva, 2020, p. 680).

The problem we face is that these two norms do not seem very interwoven in European Pt. when it comes to forms of address – the ideal/prescriptive/*langue* standard norm has been severely disrupted by the changes of its system of address, with the domain of the 3rd p. largely upsetting its morphological paradigms. In the realm of the communicative/*parole* linguistic norm, however, the uncertainty of usage has been somewhat resolved – speakers resort to the pronoun *você* freely, to subjunctive forms with a directive meaning so as to resolve the lack of a grammatical imperative mode, and to 2nd p. plural pronouns indexed to 3rd p. grammatical subjects, although the ambiguous pragmatic status and the (im)politeness values attributed to the form *você* hinder full resolution. This explains why prescriptive Standard European Pt. maintains the pronoun *vós* (found in Cunha and Cintra (1984), for example) despite its obsolescence and archaic flavour – doing otherwise would clearly be too much to bear as grammatical coherence would be lost (let us remind ourselves that Cunha and Cintra (1984) describe *você* as a pronoun of address and thus outside the canonical paradigm of personal pronouns to which *vós* belongs).

However, and in a country such as Portugal, free of linguistic conflicts, Castro (2003) interestingly observes that the fixation of a standard norm in the linguistic community can be relatively flexible:

[...] não creio que uma sociedade como a portuguesa, bastante aberta, homogénea no sentido de não ser constituída por grandes minorias, e recheada de recursos comunicativos modernos, aceitasse submeter-se a uma norma rígida e militantemente accionada, a menos que isso servisse uma causa. (Castro, 2003, p. 4)

[I do not believe a society such as the Portuguese, quite open, homogeneous in the sense that it is not constituted of large minorities, and full of modern communicative resources, would accept to submit to a rigid, militantly triggered norm, unless it were to serve a cause.]

Furthermore, it is worth noting that Bermejo (2018, p. 4) states that the European Portuguese norm precludes the communication of politeness when it levels out the difference between the V semantics of *vós* and the informality of the form *vocês* (“La norma elimina la oposición *vós* – *vocês* y nivela en este último cualquier tratamiento de cortesía”) and indeed this language has never managed to obtain a replacement for the V pronoun of address it lost, at least in its standard variety.

The problem of developing the linguistic competence of foreign learners against a backdrop of such uncertainty and at the intersection of grammar and pragmatics is thus challenging. For full linguistic competence, learners must not only master the “abstract” and “decontextualized” knowledge of phonology, morphology, syntax and semantics but also put this knowledge into effective use in order to achieve pragmatic competence – “the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context” (Thomas, 1983, p. 92). As Thomas (1983) proceeds to explain, grammaticality can be judged according to objective, prescriptive rules and thus all that a grammatical error says of a speaker is that she or he is “less than a proficient speaker” of the language. However, pragmatic competence deals with “probable” rather than definite rules – not knowing how to apply the categorical grammatical knowledge in real-life settings is tantamount to pragmatic failure which, in Thomas’s view (shared by this study) can be more penalising to speakers as it “reflects badly on him/her as a person.”

What is the field of PFL to do with this discrepancy of norms – is it to teach the prescriptive, ideal standard to which foreign learners should be given access, in which case *vós* should be taught to these speakers and risk pragmatic failure to an extent? Or should Portuguese as a Foreign Language follow a communicative norm allowing learners to cope with real-life interactions, even if that means committing “sins” against grammatical formal agreement? In other words, *langue* or *parole*?

This is the question to which we hope to answer – by examining how PFL materials have attempted to resolve this issue will provide invaluable insights as to how forms of address are conceptualised and understood as discursive and grammatical items and how they can equip foreign learners to linguistically frame their interpersonal relations by being able to critically opt for the addressive behaviour which they feel best suit their needs.

2 Forms of address in Portuguese as a Foreign Language didactic material

This section examines how forms of address are portrayed and framed in materials pertaining to the teaching and learning of European Portuguese, preceded by a description of the methodological steps this examination entailed. A small corpus of 19 items was constituted and is available in Attachment 1 – 14 are textbooks (group A), divided by the CEFR level to which they pertain, whereas group B comprises 5 didactic items such as grammars and exam compendiums. An effort was made so that the corpus integrate material reflecting all CEFR levels.

2.1 Methodology

The methodological premise of our examination is Van Leeuwen's 2008 analysis of discourse as a "recontextualised social practice." Social practices – such as teaching and learning in institutional settings, for example – are "socially regulated ways of doing things" (Van Leeuwen, 2008, p. 6). As such, these social practices are founded in particular discourses which determine how, and to what extent, they are regulated. A recontextualised social practice is thus a practice which has been codified, regulated, organised – in other words, recontextualised – by means of discourse. Textbooks and other supporting material, which we examine here, are examples of how the social practices of teaching and learning a foreign language have been regulated and undergone transformations when recontextualised as academic/textbook discourse. More specifically, the social practice of addressing others in European Pt. is rendered by means of specific, regulated discourses when it becomes textbook material, and it is these discourses with which this study is concerned.

A particular type of recontextualisation, Van Leeuwen (2008) informs us, is legitimisation, that is, how certain social practices are legitimised, approved (or, indeed, disapproved of – de-legitimised) when recontextualised as discourse:

... recontextualization involves not just the transformation of social practices into discourses about social practices, but also the addition of contextually specific legitimations of these social practices, answers to the spoken or unspoken questions "Why should we do this?" or "Why should we do this in this way?" (Van Leeuwen, 2008, p. 105)

The particular kind of legitimisation involved in the discourse of textbooks and didactic material in general is "Authorisation", that is, "legitimation by reference to the authority of tradition, custom, law, and/or persons in whom institutional authority of some kind is vested" (Van Leeuwen, 2008, p. 105) and, within Authorisation, "Expert Authority": "[i]n the case of expert authority, legitimacy is provided by expertise rather than status" (Van Leeuwen, 2008, p. 107). Indeed, textbooks are seen as authorities in the field due to the expertise they carry – learners take the directive contents of textbooks at face-value, adhering to the norms,

instructions and explanations found in those textbooks because the latter represent the authority of academic, educated expertise. The “contextually specific legitimations” of the discourse of foreign language didactic materials can be found, for example, in the directive and assertive nature of these texts, often resorting to the imperative to provide instructions students should follow, or to the indicative to ascertain facts about the target language that students must learn and accept as immovable truths. As Van Leeuwen (2008, p. 107) further elaborates, “[n]o reasons need to be provided, no other answer to the question of ‘Why should I do this?’ than a mere ‘because Dr. Juan says so.’ ” – or because the textbook says so.

Due to the discourse of legitimation and authority they postulate, textbooks act as the aforementioned “vital aid” to teachers and learners alike (Littlejohn, 1998) and perhaps some of the greatest advantages they offer is “security for students”, providing them with a “road map” to safely follow, whilst also providing teachers with a set of consistent materials to teach and an objective basis of evaluation (Graves, 2000, p. 174). Graves (2000, p.176) proceeds to explain that she often encounters the view that “a textbook is sacred and not to be tampered with,” when in fact textbooks (such as syllabuses or lesson plans) are written documents to which “too much power” is often given. Whilst they remain important aids, their usefulness depends on how the students use them and how the decision-making power of the teacher adapts the textbook to the amelioration of the activities of teaching and learning (see also Nunan, 1991 and McGrath, 2016 for in-depth examinations of textbooks, textbook selection and syllabus design).

This becomes a particularly sensitive issue when the learning of a foreign language is at stake as that necessarily implies the interplay and the communication of at least two different cultures and languages, that is, the target language and culture are to be articulated with the language(s) and culture(s) of learners. Foreign language textbooks are thus prime *loci* of intercultural practices where attention to stereotype avoidance must be paid (Ahmed; Narcy-Comes, 2011) and cultural bias (and indeed gender bias, to which Gharbavi, 2012 alerts) must be prevented (Khodadady; Shayesteh, 2016).

As linguistic regulators of interpersonal relations establishing verbal addressive behaviours, forms of address are therefore a key linguistic and cultural aspect of European Pt. which we would expect textbooks and other didactic material to tackle so as to facilitate the competence of foreign learners when addressing others in their everyday verbal interactions. In their positive view of textbooks, Hutchinson and Torres (1994, p. 327) highlight the “vital management role” textbooks play and argue that they “create a degree of order” in the “complex and messy matter” that is education and that, we would add, forms of address in European Pt. demonstrably are. What this study would like to examine is the extent to which PFL textbooks imprint “a degree of order” to the usage of forms of address in order to guide students on “how to do it.”

This “degree of order” facilitated by textbooks is therefore undoubtedly related with the voice of an expert authority and to the legitimation of the discursive practices they propose.

Resorting to Bernstein's notion of "framing", which describes "the form of control of communication within a context" (Bernstein, 1990, p. 13), Dendrinós (1997, p. 226) thus draws a useful distinction between "instruction texts" ("textos instrucionais") and "instrumental texts" ("textos instrumentais") although in our view somewhat counter-intuitively, she defines the former as containing "the object of instruction, the linguistic elements that students must learn" and the latter, the "instrumental texts" as those conveying information and instructions in order to help students produce adequate speech acts. Dendrinós (1997) adds that instrumental texts "openly exercise authority over students" (p. 227) by issuing directives effectively telling them what to do. How strong these directives are, and the degree of autonomy conceded to the student, is related to framing – "[w]here framing is weak, the acquirer has a greater degree of regulation over the (...) interactional (...) principles that constitute the communicative context." (Bernstein, 1990, p. 31), meaning that the student obtains a greater degree of control over the task at hand (an example of an academic task of weak framing is the writing an opinion text, for example). In contexts of strong framing, "the transmitter controls the selection, organization, pacing, criteria of communication" (Bernstein, 1990, p. 31) and therefore the linguistic choices of students are reduced to a minimum given they are controlled by the directives of the text (a good example would be a task of "fill in the blanks with words from the box").

The framework that we set up for our analysis did not focus on PFL textbooks as complete educational tools, but it was narrowed down to a specific aspect of linguistic content that these textbooks may or may not include, which is forms of address in European Pt. The methodological framework was therefore devised in order to allow for an uncomplicated, practical approach to this partial facet of textbooks and didactic materials. We resort to Dendrinós's distinction between instrumental and instruction texts but based on the following definitions:

Instrumental texts are taken to be those that are instrumental for the effective learning of students, that is, those that contain the linguistic elements that students must learn. For example: "Cumprimentar. Olá, boa tarde, D. Teresa. Como está? Bem, obrigada. E o Dr. João?" [Greeting. Hello, good afternoon, D. Teresa. How are you? Very well, thank you. And you, Dr. João?] - Textbook A.1 (see Attachment 1). It is worth noting that under "instrumental text" we include explanatory texts which explain the linguistic elements that must be learnt and thus act in support of the instructions allowing students to successfully complete textbook activities. For example: "How do you address someone correctly in Portuguese? Well... it's complicated. Among classmates and young people, you will choose the informal 'tu'" (Textbook A.1). Instrumental-Explanatory texts tend to be submitted to weak framing, as they are designed to provide students with useful information about the target language that they themselves must interpret and use at will (or not).

Instruction texts are taken to be the texts of a directive nature containing the instructions which guide students to tackle instrumental texts. For example: “complete the dialogues with the following words. Como está, até logo,” etc. (Textbook A.1).

Each of these can be submitted to a strong or weak framing. **Table 2** below summarises our framework of analysis:

Table 2. Methodological framework

SOCIAL PRACTICE: Addressing others in European Pt.		
LINGUISTIC ITEM: Forms of address		
DISCOURSE RECONTEXTUALISATION: Discourse of legitimation → Authority → Expert		
Contextually specific legitimations:		
Instrumental and instruction texts in PFL didactic materials, prominently textbooks		
FRAMING	INSTRUMENTAL TEXTS	INSTRUCTION TEXTS
strong	Cumprimentar. Olá, boa tarde, D. Teresa. Como está? Bem, obrigada. E o Dr. João?” [Greeting. Hello, good afternoon, D. Teresa. How are you? Very well, thank you. And you, Dr. João?] Textbook A.1	Complete the dialogues with the following words. Como está, até logo,” etc. Textbook A.1
weak	How do you address someone correctly in Portuguese? Well... it's complicated. Among classmates and young people, you will choose the informal 'tu'. Textbook A.1	Apresente aos seus colegas uma figura famosa do seu país. Fale da sua atividade, tendo os textos que leu como exemplo para a sua apresentação. [Introduce a famous person from your country to your classmates. Talk about what they do, using the texts you have read as examples for your presentation.] Textbook A.8

Source: elaborated by the author.

2.2 Results and discussion

The first aspect of our perusal was the instrumental – explanatory type of texts to ascertain whether PFL material contains a metalanguage on forms of address designed to clarify its usage and if so, which criteria were proposed governing that usage. The results are as follows (**Table 3**):

Table 3. Explanatory-Instrumental texts in the corpus

Item (see Att.1)	Explanatory-Instrumental content – summary:
A1 ² p. 23	<p>Forms of address are “complicated”, “tricky”;</p> <p>The Portuguese have a “fancy for titles”: “if you are familiar with one person but not so close as to address them by you, the politest alternative is to use a combination of their first name (no title) and the third person singular (as though you were talking about someone else (...)).”</p> <p>“Formal pronoun”: used to address someone you don’t know or older to show deference;</p> <p><i>Você</i>: tricky” – ok to use if you don’t know the person; once you know their name, “você” “will sound rude”; often used in advertising; “or it is strategically avoided altogether.”</p> <p>Nominal forms <i>Dona, Sr^a, Sr.</i>: to use when the person is “somewhat older”.</p> <p>Nominal forms – titles (<i>Doutora, Engenheiro, Professor...</i>): to use “if it is clear what the status of the person is (normally related to their job).”</p>
A3 p. 26	<p>A 2^a pessoa é <u>informal</u>. A 3^a pessoa é, normalmente, <u>formal</u>. [2nd person is <u>informal</u>. 3rd person is usually <u>formal</u>.]</p>
A5 p. 146	<p><i>Tu</i> and <i>Você</i>: “No Português do Brasil, o pronome pessoal <i>tu</i> é de uso regionalizado. Usa-se <i>você</i> no lugar de <i>tu</i> como forma de tratamento informal.” [In Brazilian Portuguese, the personal pronoun <i>tu</i> is used regionally. <i>Você</i> is used instead of <i>tu</i> as a form of informal address]</p>
A12 p. 10	<p>Existem em Portugal várias forma de tratamento. [There are different forms of address in Portugal.]</p> <p><i>Tu</i>: informal; “usa-se normalmente com família, amigos e crianças. Pode-se usar com colegas ou pessoas conhecidas quando estas propõem o tratamento.” [It is normally used with family, friends and children. It can be used to address colleagues or people you know when they suggest that form of address.]</p> <p><i>Você</i>: formal; “é uma forma que se usa quando se conhece alguém e não há um grande grau de formalidade ou informalidade. Se se sabe o nome da pessoa, é sempre preferível usá-lo.” [It is a form you use when you know someone and there is not a great degree of formality or informality. If you know the person's name, it is always preferable to use it.]</p> <p><i>O Senhor/A Senhora</i>: formal+; “é a forma que se deve usar quando não se conhece uma pessoa ou há um grande grau de formalidade. [...]” [It is the form you should use when you do not know a person or there is a high degree of formality.]</p> <p>Título ou Posição [Title or Occupation/Position]: formal ++; “Dr^(a) = Doutor (a) (economistas, advogados, médicos, professores) [...]”[economists, lawyers, doctors, teachers...]</p> <p><i>O/A Senhor(a) + Title or Occupation/Position</i>: formal +++; <i>Senhor Doutor</i>.</p>

² Textbook A1 is written in English and in Portuguese, therefore no added translation is necessary.

B15 p. 113	<p><i>Tu</i>: “forma de intimidade no Português europeu” [form of intimacy in European Pt.]</p> <p><i>Você</i>: “usa-se no Português do Brasil. Em Portugal generalizou-se esta forma no tratamento de igual para igual, ou de superior para inferior (em idade, classe social ou hierarquia). Não é possível usar <i>você</i> de inferior para superior em idade, classe social ou hierarquia.” [It is used in Brazilian Portuguese. In Portugal, it has become the generalised address amongst equals or from superior to inferior (in age, social class or hierarchy). It is not possible to use <i>você</i> from inferior to superior in age, social class or hierarchy]</p> <p><i>O senhor, a senhora</i>: “formas de respeito e cortesia, opondo-se, portanto, a tu e você. [...] Bastante generalizado em Português é o título de Doutor.” [Forms of respect and politeness, thus opposing <i>tu</i> and <i>você</i>. [...] Quite common in Portuguese is the title <i>Doutor</i> (“Doctor”).]</p> <p>Outras formas de tratamento usuais em Portugal antecedidas de artigo [other current forms of address in Portugal preceded by article]: <i>O José, o Silva, o tio, a minha amiga...</i></p>
B18 pp. 43-44	<p><i>Você</i> and <i>vocês</i>: forms of address and not pronouns, but they are often used as subject pronouns, especially in Brazilian Portuguese.</p> <p><i>Você</i>: a little more formal, but not formal enough to address either someone you have never met before or a superior, in which case you should use <i>o senhor</i> or <i>a senhora</i>.</p> <p><i>Tu</i>: only used when addressing friends, relatives and children.</p> <p><i>Vós</i>: it is now considered an old-fashioned or regional form of address, and is usually replaced by <i>vocês</i>.</p> <p><i>Vocês</i> works as the plural of both <i>tu</i> and <i>você</i>.</p>

Source: elaborated by the author.

Interestingly, textbook A1 mentions a “formal pronoun” but never explicitly commits to any such pronoun; in fact, it proceeds by informing the reader that *você* is tricky and can be “strategically avoided.” These explanations come with a clear effort to provide a cultural framework for forms of address and inform foreign learners that the Portuguese “have a fancy” for titles. In addition, these texts are included under the section “real world language: Portuguese in use/ Things you should know.” Textbook A1 thus clearly frames forms of address as the kind of learning content which, unlike grammatical items, is not categorical and only “probable” as it has to do with real-world communicative, pragmatic and cultural criteria that can be difficult to grasp. This may be the reason why A3, for example, refers to formality and informality as to the 2nd and 3rd persons respectively but includes no explanation as to *você*.

A5 includes an explanation of the usage of *você* in Brazil so as to distinguish it from the Portuguese *tu*, although no specific information about *você* in European Pt. is provided. However, this is part of an effort to include a pluricentric perspective in the textbook, as other units make reference to different varieties of Portuguese.

A12 presents a number of interesting choices, starting with the semantics of negotiation, when it posits that *tu* is acceptable at the suggestion of interlocutors. *Você* is described as “formal” but also as an adequate form in settings with are neither formal nor informal; nominal forms and titles are thus presented as markers of heightened formality, to distinguish them from

the reduced formality of *você* – or indeed nonexistent formality, since for some reason this pronoun should be avoided when the name of the addressee is known.

The similar explanations that A12 and A1 offer for *você* are noteworthy – both agree that it is best to avoid this form once you know the addressee's name, which means that on the whole, and although that is not said in so many words, the recommendation is to avoid *você*. Both textbooks constitute interesting cases of expert authority – once the name is known, *você* should be dropped, with no further elaboration as to the reason why (which admittedly would perhaps be too lengthy and strenuous a task to include in a textbook, given the previously discussed backdrop of addressive behaviour in European Pt.).

B5 follows Cunha and Cintra (1984) and, opting for a strong framing, posits a criteria of either equality or, contrary to this, “superiority” to explain the usage of *você*. The problem we find with this explanation is ascertaining who counts as “superior” to others in terms of social class, for example, and once (or if) we establish who is superior and who is inferior, how such criteria can be rendered in suitable classroom discourse to be grasped by foreign learners. Furthermore, when B5 states that “it is not possible to use *você* from inferior to superior in age, social class or hierarchy”, it is issuing the kind of assertive speech act specific to the discourse of authoritative legitimation expected from textbooks – B5 states that a certain addressive behaviour is not possible when in fact what is possible is that those same addressive practices happen in everyday interactions of the real world without necessarily much friction.

B18 is the only item mentioning *vós* whilst explaining the ambiguous status of *vocês* (neither T nor V). This ambiguity affects its plural form *vocês*, the plural of both *tu* and *você*.

All in all, the items from **Table 3** agree that *tu* is undoubtedly a T form and that the field of politeness is covered by nominal forms and the multifarious combinations they allow (first name, title and first name, title, etc.). *Você* is indeed conceptualised as neither T nor V – A1 and A12 propose avoidance of the form once the name of the addressee is known and B5 defines *você* (and *tu*) in opposition to the polite, respectful address conveyed by nominal forms.

The second methodological step was to examine both instrumental and instruction texts pertaining to forms of address. The latter are inevitably present in PFL didactic material even if only in the form of the personal pronouns necessary to verb conjugation, and thus particular attention was paid as to what pronouns are proposed to be the subject of verb forms; in fact, when only personal pronouns are presented as instrumental texts, it means that this was the most relevant information pertaining to address found in that particular item.

The results are summarised in **Table 4**:

Table 4. Instrumental and Instruction Texts in the corpus

Item (see Att.1)	Instrumental Texts – Examples:	Instruction Texts – Examples:
A1	<p>Cumprimentar. Olá, boa tarde, D. Teresa. Como está? Bem, obrigada. E o Dr. João?</p> <p>[Greeting. Hello, good afternoon, D. Teresa. How are you? Very well, thank you. And you, Dr. João?]</p> <p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, (Você), Ele/Ela/, Nós, Vocês, Eles/Elas.</i></p>	<p>Complete the dialogues with the following words. Como está, até logo, etc.</p>
A2	<p>Boa noite. D. Fátima. Como está? Bem, obrigada, Dr. Sousa. [Good evening, D. Fátima. How are you – 3RD. P. SING. PRO-DROP? Very well, thank you, Dr. Sousa.]</p> <p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Você/Ela/Elle, Nós, Vocês/Elas/Eles.</i></p>	<p>Repare nos exemplos. Complete o quadro. [Pay - SUBJUNCTIVE, 3RDP. SING. attention to the examples. Fill in - SUBJUNCTIVE, 3RD P. SING. the table.]</p> <p>E você? Já foi a alguma tourada? Qual é a sua opinião sobre a tourada? [And you/você? Have you been – 3RDP. SING. to a bullfight? What is your – 3RDP. SING. POSSESSIVE PRONOUN opinion about bullfighting?]</p>
A3	<p>Bom dia! Como está? Bem, obrigado. E a senhora? [Good morning! How are you – 3RD. P. SING. PRO-DROP? Very well, thank you. And how are you (How is the lady?)]</p> <p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Você, o Senhor, a Senhora, /Ele/Ela, Nós, Vocês, os Senhores, as Senhoras, Eles/Elas.</i></p>	<p>Olhe para as fotografias. Pergunte quem é e responda. [Look – SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING. at the photographs. Ask - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING who it is and answer - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING.]</p>
A4	<p>Como é que eu me chamo? Você chama-se Maria. [What's my name (How am I called?) You/você are called Maria.]</p> <p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Ele/Ela/Você, Nós, Eles/Ela/Vocês.</i></p>	<p>Fazer perguntas para as respostas. Completar o diálogo. [Ask – INFINITIVE questions to the answers. Complete – INFINITIVE the dialogue.]</p>
A5	<p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Você/Ele/Ela, Nós, Vocês/Eles/Elas.</i></p>	<p>Responda às perguntas sobre os diálogos. [Answer - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING. the questions about the dialogues.]</p> <p>Acha que o clima está a mudar nos últimos anos? [Do you think– 3RD P. PRO-DROP climate has been changing in the last few years?]</p>

<p>A6</p>	<p>Formas de saudação: [Greeting] Formal – Como está? Bem, obrigado. E o senhor? [Formal – How do you do? I am well, thank you. And you/o <i>senhor</i>?] Informal – Olá! Estás bom? Estou, e tu? [Informal – Hi! How are you – 2ND P. SING. PRO-DROP? I'm ok, and you/<i>tu</i>?] Formas de apresentação: [Introductions] Mais formal – Bom dia, Sr. Doutor. Muito prazer. Muito prazer, minha senhora. [More formal – Good morning, Mr. Dr./<i>Sr. Doutor</i>. Nice to meet you. Nice to meet you, <i>minha senhora</i>.] Mais informal – Oi, tudo bem? Tudo bem, e tu? [More informal – Hi, are you ok? I'm ok, and you/<i>tu</i>?] This is a vocabulary textbook with no verb conjugation.</p>	<p>Complete o diálogo. [Complete - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING. the dialogue.] Faça a correspondência. [Make- SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING. the correspondence.]</p>
<p>A7</p>	<p>Fazer pedidos: Ajudava-me, por favor? Podias ajudar-me, por favor? Podia fazer-me um favor? Fazias-me um favor? Importava-se de me fazer um favor? [Making requests: Would you help 3RD P. PRO-DROP me, please? Could you help 2ND P. PRO-DROP me, please? Would you mind 3RD P. PRO-DROP doing me a favour?] Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Ele/Ela/Você, Nós, Eles/Ela/Vocês.</i></p>	<p>Complete o texto com os verbos no tempo correto. [Fill in - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING the text with the correct tenses of verbs.] Faça as perguntas corretas. [Ask - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING the correct questions.] O que é que você fazia habitualmente nas férias de verão quando era criança? [What did you/<i>você</i> usually do in the summer holidays when you were a child?]</p>
<p>A8</p>	<p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Você/Ela/Ele, Nós, Vocês/Elas/Eles.</i></p>	<p>Seja sincero e responda às questões do teste. Que tipo de pessoa é você? [Be honest and answer que questions. What kind of person are you/<i>você</i>?] Complete o diálogo. [Fill in - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING the dialogue.]</p>
<p>A9</p>	<p>(This textbook follows a communicative approach centred on everyday situations and topics; it does not focus on specific grammatical items such as verb conjugations)</p>	<p>Ligue cada verbo às expressões. [Connect - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING the verb to the expressions.] Complete com ... [Fill in- SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING with...]</p>
<p>A10</p>	<p>(Like A9, A10 is centred on a communicative approach; it focuses on listening/oral skills in particular.)</p>	<p>E você, gosta de cozinhar? Complete a seguinte frase, dando a sua opinião pessoal. [And you/<i>você</i>, do you like to cook? Complete - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING. the following sentence and provide your own opinion.]</p>

A11	<p>Para saber mais sobre Portugal, é importante que você conheça alguns dados sobre a realidade deste país nos dias de hoje.</p> <p>[To know more about Portugal, it is important that you/<i>você</i> know some facts about life in this country nowadays.]</p> <p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Ele/Ela/Você, Nós, Eles/Ela/Vocês.</i></p>	<p>Responda às perguntas. [Answer - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING the questions.]</p> <p>Escreva o diálogo. [Write - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING the dialogue.]</p>
A12	See Table 3	
A13	(No specific instrumental texts involving the need for forms of address, directly or indirectly explained.)	<p>E você, é feliz no emprego? [And you/<i>você</i>, are you happy at work?]</p> <p>Construa uma frase usando cada uma das expressões [...]. [Write - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING a sentence using each of the expressions.]</p>
A14	No tables with conjugated verbs, but exercises to fill in blanks with appropriate verb forms agreeing with <i>eu, tu, ele/ela, você, nós, eles/elas, vocês.</i>	Ouçã as perguntas sobre o diálogo e responda. [Listen to - SUBJUNCTIVE, 3 RD .P. SING questions about the dialogue and answer - SUBJUNCTIVE, 3 RD .P. SING]
B15	See Table 3	
B16	<p>Personal pronouns: <i>Eu, Tu, Você, o Senhor, a Senhora, Ele/Ela, Nós, Vocês, os Senhores, as Senhoras, Eles/Elas.</i></p> <p>Personal pronouns for verb conjugation: <i>Eu, Tu, Você/Elle/Ela, Nós, Vocês/Eles/Elas.</i></p>	Escreva os seguintes verbos na forma correta. [Write - SUBJUNCTIVE, 3 RD .P. SING the following verbs in the correct form.]
B17	Verb conjugations are presented with no pronouns but only five verb forms, corresponding to 1 st , 2 nd , 3 rd p. singular, and 1 st and 3 rd p. plural.	Complete com a forma correta dos verbos. [Complete - SUBJUNCTIVE, 3 RD .P. SING with the correct form of the verbs.]
B18	See Table 3	
B19	Compilation of PFL exams to practice – the relevant aspects are in instruction texts.	<p>From B2 exams:</p> <p>A tua professor de português pediu-te para escreveres um texto [...]. Escreve um texto. [Your 2NDP. SING. POSSESSIVE PRO. Portuguese teacher has asked you to write a text [...]. Write SING. IMPERATIVE a text.]</p> <p>Vai ouvir uma reportagem [...]. Depois da audição, complete o texto. [You are going to listen- 3RD P. SING. PRO-DROP to an item of news [...]. After listening, complete - SUBJUNCTIVE, 3RD.P. SING the dialogue.]</p>

		No seu país há diferenças muito grandes entre a escola de hoje em dia e a escola do tempo em que você era criança? [In your 3 RD P. SING. POSS. PRO. country, are there many differences between school nowadays and school when you were a child?]
--	--	--

Source: elaborated by the author.

A general observation is the pervasiveness of the allocutive 3rd p. in instruction texts and its full impact on the tense paradigm in European Pt. – the profusion of subjunctive forms in the table is due to the aforementioned fact that the subjunctive tense has emerged as a substitute for the kind of formal and plural imperative mode that disappeared as a result of the obsolescence of the V-address and literal 2nd p. plural pronoun *vós* and respective verb forms.

Table 4 shows that all didactic PFL materials examined chose a communicative approach to address by excluding *vós* and including the pronouns *você/vocês* as subjects for 3rd p. verb conjugation. A3 interestingly chooses to include the nominal forms *a senhora/o senhor*, as does B16 when conveying personal pronouns. Presumably, and given that many didactic items chose not to include explanatory information about address behaviour in European Pt. (as shown in **Table 3**), it will be up to teachers to provide the necessary explanations as to why these pronouns and nominal forms (or nominal forms presented as pronouns, which is how B16 presents *o senhor/a senhora*) require 3rd p. verb agreement but are in fact pragmatic and discursive 2nd p. forms. This ambiguity might be why A1 chooses to have *você* in brackets.

A5 attempts a slight pluricentric approach when it devotes a unit (Unit 11) to the differences between Brazilian Portuguese and European Portuguese; in fact, one of the objectives of this unit is “the usage of *você*” (“uso de *você*”) which is indeed different in these two countries. However, nothing in the proceeding unit broaches this topic. Again, this is the kind of content the textbook puts forward as of pedagogic interest but leaves to the teacher to fill in.

A6 is an interesting case due to its complete avoidance of *você*; despite devoting specific sections to greeting and introductions, and categorising them into a formality/informality scale, it does not contemplate *você*. In one of the exercises it even includes the informal address form *pá*, explains that the latter is an abbreviated form of *rapaz* now free of its gendered origins, but does not touch *você*.

A7 broaches forms of address by conveying the necessary information to make requests in Portuguese and it is noteworthy that 3rd p. *pro-drop* address accompanies increasing complexity of form, to the extent that the politeness formulae conveyed become indeed more complex in form: “Fazias-me um favor?” – “Importava-se de me fazer um favor?”.

An interesting aspect pertaining to forms of address emerging from **Table 4** is the metalanguage of textbooks itself, specifically how they address their readers, which sometimes constitute the only relevant information on forms of address – some materials skirt around an expressed pronoun (which would have to be either *você* or *tu*) and use 3rd p. *pro-drop* forms (for example, A3, A6, A9) whereas others use *você* explicitly (for example, A2, A7, A8, A10, A11, A13, A14). A4 prefers to simply use the infinitive in order to preserve the directive nature of the instruction and neutralise any kind of choice pertaining to forms of address. Finally, item B19 displays the only example of an instruction text where *tu* is used, which appears to be something of an oddity. This item displays three different address possibilities – *tu* and 2nd p., 3rd p. *pro-drop*, and *você*, although the latter is extracted from an exam model used in Brazil where *você* usage is much less encumbered than in Portugal.

All in all, PFL materials recognise the instability of the system of address in European Pt., either by explicitly acknowledging it and offering explanations or simply by attempting to “standardise” 3rd p. address by including its allocutive, or addressive, meaning as part of a 2nd p. verb conjugation, leaving any further explanation about the intersection of morphology and pragmatics up to teachers. In so doing, the discourse of PFL materials effectively legitimises the pronoun *você* and the allocutive 3rd person.

Conclusion

This study examined how forms of address in European Pt. are framed in authoritative discourses such as PFL didactic materials in order to ascertain how the complexity of these forms is legitimised and which address behaviour the field of PFL believes should be postulated and followed by foreign learners. There are two caveats to this research that in fact constitute research avenues for the future – firstly, studies that are larger in scope should consider the pluricentric nature of Portuguese and attempt to include forms of address in different varieties of the language; secondly, it would be useful to include Portuguese as a First Language in this research, particularly in view of the fact that whilst the latter includes *vós*, PFL seems to have a more communicative approach to address, including *você* at the expense of *vós* – at first glance, Portuguese as a First Language seems to choose *langue* whereas PFL favours *parole*. Similarly, it would be relevant to include textbooks in use in an international context outside Portugal to further our understanding of forms of address and how they are legitimised in school discourses.

The first conclusion to which this study has come is that most PFL materials thus legitimise the usage of *você* to the extent that they include this form in verb conjugations and use it to address their readers, despite the fact they also acknowledge the ambiguous status of *você* and the clear difficulties in positing parameters for the usage of a form defined as neither T nor V and neither informal nor formal.

Most scholars therefore agree that particular attention must be paid to find clear, transparent ways to help foreign learners navigate the complex system of address in European Pt., as shown in section 1 of this study, but such concerns are not necessarily reflected in the didactic materials that are supposed to help students do so. This begs the question of whether PFL materials should indeed concern themselves with linguistic aspects which are simply too fluid or too context-dependent to warrant the kind of categorical, authoritative discourse expected from textbooks. It is not that PFL materials ignore forms of address altogether – section 2.2 has shown that they do not and that some even devote particularised explanations of how to address others in Portugal. However, most didactic items examined in this study include forms of address as part of instrumental texts almost “by proxy,” that is, most textbooks include forms of address when *en route* to introduce other linguistic content (personal pronouns, verb conjugation or communicative activities such as introducing self and others, making requests or greeting others). In general terms, there is not a narrowed-down focus on forms of address and the communicative challenges they posit.

In our view, this can mean one of two things. Optimistically speaking, it may mean that the “crisis of address” in European Pt. has actually been resolved and that the discursive struggle over these forms and the pull between norm and individual performativity exist only as a preserve of scholarly bubbles that concern themselves with such matters.

An alternative to this view, and perhaps more in line with the empirical perceptions of anyone having to conduct their everyday interactions in European Pt in variegated contexts, is that forms of address remain an unresolved item at the intersection of grammar and pragmatics. Consequently, they remain a source of concern to speakers due to the fluidity of their usage and the uncertainty they generate. This seems a more realistic explanation as to why PFL materials, in general, seem averse to include forms of address as a specific linguistic item to be the object of teaching and learning – the fluidity of their usage and the sociolinguistic factors affecting such usage, prominently social class, do not conform to the fixity that a standard variety aims to achieve.

It thus seems that it is up to the PFL teachers to do a considerable part of the legwork when it comes to forms of address. To some extent, the teaching of any linguistic item depends on individual perspectives which are particular to the identity of each teacher – as Graves (2000, p. 176) eloquently puts it, teachers are “not only musicians, but also piano tuners, composers and conductors” and not mere conveyors of textbook material. Linguistic regulators of interpersonal relations, such as forms of address, are particularly sensitive items to which some speakers react very strongly, however, and thus an attempt should be made to find objective methods to support teachers in their endeavour to help foreign learners avoid pragmatic failure in their communicative efforts.

This is of course easier said than done. Until the dust settles and both speakers and the Standard norm know what to do with *você* and the 3rd p., then a critical awareness of the complex pragmatic – discursive – grammar interplay reflected in forms of address is perhaps

the best (and only) skill we can offer foreign learners. A note for the future is that perhaps this critical thinking pertaining to the intercultural and interpersonal consequences of forms of address should bridge the gap between the real world made up of real speakers and school discourses and be the subject of pedagogic textbook units devoted to this matter in particular.

References

AHMED, F.; NARCY-COMBES, M. An Analysis of Textbooks from a Cultural Point of View. *Tesol Journal*, v. 5, p. 21-37, 2011.

BANZA, A. P. Uma língua; muitas vozes: para uma política linguística pluricêntrica do português. In: HABLER, G.; SCHÄFER-PRIEB, B. (ed.). *Contatos linguísticos na sequência da expansão portuguesa*. Berlin: Peter Lang, 2021. p. 15-32.

BERMEJO, V. L. Imperativos y cortesía en las lenguas romances de la Península Ibérica. *Bulletin of Hispanic Studies*, v. 95, p. 1-23, 2018.

BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

BRAUN, F. *Terms of Address. Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.

BROWN, A.; GILMAN, R. The Pronouns of Power and Solidarity. In: SEBEOK, T. A. (ed.). *Style in Language*. [s.l.]: MIT Press, 1960.

CARREIRA, M. H. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Peeters, 1997.

CARREIRA, M. H. *Semântica e discurso, estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português/Francês)*. Porto: Porto Editora, 2001.

Carreira, M. H. Les formes allocutives du portugais européen: évolutions, valeurs et fonctionnements discursifs. In: Coloquio Pronombres de Segunda Persona y Formas de Tratamiento en las Lenguas de Europa. Plenary talk. Paris: Instituto Cervantes de Paris, 2003. Available at: https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_araujo.pdf. Accessed on: 18 November 2022.

CARREIRA, M. H. Politeness in Portugal; how to address others. In: HICKEY, L.; STEWART, M. (ed.). *Politeness in Europe*. Clevedon/ Buffalo: Multilingual Matters, 2005. p. 306 – 315.

CASTRO, Ivo. O linguista e a fixação da norma. *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: APL, p. 1-18, 2003.

CINTRA, L. F. L. *Sobre Formas de Tratamento na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.

COOK, M. Uma Teoria de Interpretação das Formas de Tratamento na Língua Portuguesa. *Hispania*, v. 80, n. 3, p. 451-464, 1997.

COOK, M. Portuguese Pronouns and other Forms of Address, from the Past into the Future – Structural, Semantic and Pragmatic Reflections. *Ellipsis*, v. 11, p. 267-290, 2013.

COOK, M. N-V-T, a framework for the analysis of social dynamics in address pronouns. In: Bouissac, P. (ed.). *The Social Dynamics of Pronominal Systems: a comparative approach*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019. p. 17-34.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1984.

LINHA D'ÁGUA

- DUARTE, I. M. Formas de tratamento: item gramatical no ensino de Português Língua Materna. In: BRITO, A. M. (ed.). *Gramática: História, Teoria, Aplicações*. Porto: Fundação da Universidade do Porto, 2010. p. 133–147.
- DUARTE, I. M. Formas De Tratamento Em Português: Entre Léxico e Discurso. *Matraga*, v. 18, n. 28, p. 84-101, 2011.
- DENDRINOS, B. Prática Ideológica em textos pedagógicos no ensino do Inglês como Língua Estrangeira. In: PEDRO, M. E. (ed.). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 225-260.
- FARACO, C. A. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. *LaborHistórico*, v. 3, n. 2, p. 114-132, 2017/1996.
- GHARBAVI, A. A Content Analysis of Textbooks: Investigating Gender Bias as a Social Prominence in Iranian High School English Textbooks. *English Linguistics Research*, v. 1, n. 1, p. 42-49, 2012.
- Gonçalves, L. Formas de Tratamento na Língua Portuguesa e na Língua Chinesa. In: GROSSO, M. J.; CLETO, A. P. (ed.). *O Português na China: Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel, 2014. p. 218 – 226.
- GOUVEIA, C. As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu. In: DUARTE, I.M.; OLIVEIRA, F. (ed.). *O fascínio da linguagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008. p. 91-100.
- GOUVEIA, Carlos. “Tu como marca interpessoal de superioridade e de distância em Português Europeu” in Symposium “Próximos ou distantes? Formas de tratamento nas diferentes variedades do português”. *VI SIMELP-Simpósio Muncial de Estudos de Língua Portuguesa*, Plenary Talk. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 2017. (Personal correspondence with the author).
- GUILHERME, A.R.B.; BERMEJO, V. L. Quão cortês é você? O pronome de tratamento você em Português Europeu. *LaborHistórico*, v. 1, n. 2, pp. 167-180, 2015.
- GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. London: Heinle & Heinle, 2000.
- HAMMERMÜLLER, G. Retracing the historical evolution of the Portuguese address pronoun *você* using synchronic variationist data. In: HUMMEL, M.; LOPES, C. S. (ed.). *Address in Portuguese and Spanish*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 2020. p. 251-289.
- HUMMEL, M. The diachronic expansion of Pt. *vossa mercê* > *você* and Sp. *vuestra merced* > *usted*. *Working Papers em Linguística*, v. 20, n. 2, p. 24-59, 2019.
- HUMMEL, M. Diachronic research on address in Portuguese and Spanish. In: Hummel, M.; Lopes, C. S. (ed.). *Address in Portuguese and Spanish*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 2020.p. 7-70.
- HUTCHINSON, T.; Torres, E. The textbook as agent of change. *ELT Journal*, vol. 48, n. 4, p. 315-328, 1994.
- KHODADADY, E.; SHAYESTEH, S. Cultural and linguistic imperialism and the EIL movement: evidence from a textbook analysis. *Issues in Educational Research*, v. 26, n. 4, p. 604-620, p. 2016.
- LARA, V.; GUILHERME, A. The politeness of *você* in European Portuguese. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 337-336, 2018.
- LITTLEJOHN, A. The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In: TOMLINSON, B. (ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 190-126.
- LOPES, C. R. A formação dos sistemas de tratamento em português: mudança e avaliação. *LaborHistórico*, v. 5, p. 257-294, 2019.
- LOPES, C. R.; MARTINS, A. L. N.; SOUZA, J. P. F. A origem da acepção negativa de *você* no português europeu: os contextos de uso de *Vossa Mercê* em cartas oitocentistas. *LaborHistórico*, v. 7, p. 93-126, 2021.

LOPES, C. R.; MOTA, M. A. A percepção e a aceitabilidade de formas de tratamento no português europeu (PE): uma abordagem experimental. *Working Papers em Linguística*, v. 20, n. 2, p. 135-174, 2019.

MANOLE, V. O legado da perda: o pronome vós no português europeu atual. *Romania Contexta II*, v. 2, p. 119-132, 2021.

MARQUES, M. A.; DUARTE, I. M. Formas de tratamento e preservação da face em interações verbais online. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, v. 5, p. 236-249, 2019.

MARTINS, A. M. Introdução: O português numa perspetiva diacrónica e comparativa. In: Martins, A. M.; Carrilho, E. (ed). *Manual de linguística portuguesa*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2016, p. 1-39.

MCGRATH, I. *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016.

NORRBY, C; WARREN, J. Address Practices and Social Relationships in European. *Languages. Language and Linguistics Compass* v. 6, n. 4, p. 225–235, 2012.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York: London: Prentice Hall, 1991.

ODBER DE BAUBETA, P. A. Modes of address: translation strategies or the black hole. *Ilha do Desterro*, v. 28, p. 87-107, 1992.

OLIVEIRA, S. M. Winning friends and influencing people abroad: Using native speakers' communicative strategies. *Intercultural Communication Studies*, v. 4, n. 1, p. 23-44, 1994.

OLIVEIRA, S. M. Negotiating Identity, Conflict, and Cooperation within a Strategic Model of Address. In: DENIS, A.; KALEKIN-FISHMAN, D. (ed.). *The ISA handbook in contemporary sociology: conflict, competition, cooperation*. London: Sage, 2009. p. 416-432.

OLIVEIRA, S. M. Address in computer-mediated communication. In: HERRING, S. C.; STEIN, D.; VIRTANEN, T. (ed). *Pragmatics of computer-mediated communication*. Handbooks of Pragmatics, v. 9. Bonn: Walter de Gruyter, 2013. p. 291-314.

SILVA, Z. B.; WIŚNIEWSKA, J. Formas de tratamento nos manuais de Português Língua Estrangeira: uma abordagem na perspetiva da metalinguagem semântica natural. *Romanica Cracoviensia*, v. 4, p. 87–99, 2021.

SOARES DA SILVA, A. The pluricentricity of Portuguese: a sociolectometrical approach to divergence between European and Brazilian Portuguese. In: SOARES DA SILVA, A. (ed). *Pluricentricity: language variation and sociocognitive dimensions*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2014, p. 143-188.

SOARES DA SILVA, A. *O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho; Editora Húmus, 2018.

SOARES DA SILVA, A. Normative Grammars. In: LEBSANFT, F. & TACKE, F. (ed). *Manual of Standardization in the Romance Languages*. Berlin; Boston: De Gruyter, 2020, p. 679 – 700.

SOARES DA SILVA, A.; TORRES, A.; GONÇALVES, M. (eds.). *Línguas Pluricêntricas, Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2011.

THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* v. 4, n. 2, p. 91 – 111, 1983.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

WATTS, R. J. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Appendices

Appendix 1 - Corpus. List of Portuguese as a Foreign Language textbooks and other didactic materials

A. Textbooks

CEFR levels A1/A2:

1. Abrantes, A. M. *Ora Viva! Curso Rápido de iniciação ao português língua estrangeira/ Portuguese Crash Course for Beginners*. Lisboa: Lidel, 2019.
2. Tavares, A. *Português XXI 1*. A1. Lisboa: Lidel, 2012.
3. Kuzka, R.; Pascoal, J. *Passaporte para Português 1*. A1/A2. Lisboa: Lidel, 2014.
4. Oliveira, C.; Ballman, M. J.; Coelho, M. L. *Aprender Português 1*. A1/A2. Lisboa: Texto Editores, 2017.
5. Tavares, A. *Português XXI 2*. A2. Lisboa: Lidel, 2012.
6. Rosa, L. M. *Vamos Lá Começar!* A1/A2/B1. Lisboa: Lidel, 2017.

CEFR levels B1/B2:

7. Oliveira, C.; Coelho, L. *Aprender Português 2. Português para Estrangeiros*. B1. Lisboa: Texto Editores, 2007.
8. Tavares, A. *Português XXI 3*. B1. Lisboa: Lidel, 2014.
9. Lemos, H. *Português em Direto*. B1/B2. Lisboa: Lidel, 2013.
10. Santos, S. G. 2015. *Falar pelos Cotovelos*. B1/B2. Lisboa: Lidel, 2015.
11. Oliveira, C. ; Coelho, L. *Aprender Português 3. Português para Estrangeiros*. B2. Lisboa: Texto Editores, 2013.

CEFR levels C1/C2:

12. Henriques, T. S.; Freitas, F. *Qual é a Dúvida?* B1/B2 – C1/C2. Lisboa: Lidel, 2011.
13. Malcata, H. *Hoje em Dia...* C1/C2. Lisboa: Lidel, 2016.
14. Malcata, H. *Português Atual 3*. C1/C2. Lisboa: Lidel, 2018.

B. Didactic Materials

15. Arruda, L. *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora, 2016.
16. Coimbra, I. ; Coimbra, O. M. *Gramática Ativa 1*. A1/A2/B1. Lisboa: Lidel, 2011.
17. Coimbra, I.; Coimbra, O. M. *Gramática Ativa 2*. B1+/B2/C1. Lisboa: Lidel, 2012.
18. Hutchinson, A. P. & Lloyd, J. *Portuguese. An Essential Grammar*. London: Routledge, 1996.
19. Pascoal, J. L.; Brandão, T. O. *Exames de Português B2. Preparação e Modelos*. Lisboa: Lidel, 2012.

Artigo / Article

Compreensão do trabalho docente: um estudo de caso focado na reflexão sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos

Understanding the classroom teaching work: a case study focused on reflection about the teaching of linguistic knowledge

Bruna Bandeira 

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

bruna_bandeira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2915-4527>

Recebido em: 30/11/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

Este estudo de caso, situado no quadro teórico-epistemológico do interacionismo sociodiscursivo, objetiva testar o cofuncionamento de duas categorias de análise em pesquisas que buscam compreender o agir: ressignificações e figuras de ação. Para isso, analisa a prática de um professor de língua portuguesa do 3º ano do ensino médio a fim de mostrar como essas categorias podem contribuir para a compreensão do trabalho docente. De forma experimental, examina as ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem realizadas por esse professor durante sessões de autoconfrontação simples em que refletia sobre o ensino de conhecimentos linguísticos e verifica, assim, se tais ressignificações funcionam junto às figuras de ação. Os resultados apontam para uma possível correlação entre essas duas categorias, evidenciando como conteúdo temático e marcas linguísticas podem ajudar a esclarecer o agir humano e sua apreensão.

Palavras-chave: Ressignificações • Figuras de ação • Agir docente • Ensino de língua portuguesa • Análise linguística

Abstract

This case study, which is situated within the socio-discursive interactionism theoretical-epistemological framework, aims to evaluate the operation of two categories of analysis seeking to understand human action: resignifications and

action figures. To achieve this, the study analyzes the teaching practices of a High School Senior Portuguese teacher, with the intent of highlighting how these two categories can aid the understanding of teaching work. This experimental approach examines the resignifications attributed to the treatment of the socio-interactionism perspective of language implemented by this teacher during sessions of simple self-confrontation in which he reflected on linguistic knowledge and therefore verifies whether such resignifications can work congruently together with action figures. The results pointed towards a possible correlation between the two categories, implying how thematic subjects and linguistics modes can help us to clarify human actions and their apprehension.

Keywords: Resignifications • Action figures • Teaching act • Portuguese language teaching • Linguistic analysis

Algumas palavras iniciais

Este estudo de caso, situado no quadro teórico-epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), volta-se a dados recolhidos anteriormente em aulas de língua portuguesa (LP) no Brasil (Bandeira, 2017) a fim de procurar responder às recentes indagações: Como as figuras de ação (FAs) podem contribuir para a compreensão do trabalho docente? Enquanto categorias de análise, elas funcionam junto às resignificações? Se sim, de que maneira? Dito de outra forma, se as figuras de ação são produtos interpretativos do agir e as resignificações são novos sentidos e significados construídos pelo actante sobre seu próprio agir quando este se depara com sua autoimagem, esses dois conceitos podem ser usados concomitantemente para analisar dados gerados em pesquisas de análise das práticas humanas? Ou, mais precisamente, a partir da identificação e classificação das resignificações, é possível usar as figuras de ação a fim de compreender melhor o trabalho docente, como é o caso deste estudo?

Ao buscar compreender como o ensino dos conhecimentos linguísticos (CL)¹ se dava nas aulas de LP do ensino médio (EM)² no Brasil, verificamos (Bandeira, 2017) em que medida as propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem voltadas ao ensino de línguas estavam sendo postas em prática por professores que afirmaram ter conhecimento dessas propostas³. Nosso objetivo era averiguar se o ensino dos CL estava de fato sendo praticado sob a perspectiva da análise linguística (AL)⁴, enquanto metodologia de ensino, e

¹ Neste artigo, a expressão *conhecimentos linguísticos* é usada para referir-se a um componente de ensino de LP que reflete especificamente sobre os conhecimentos advindos da gramática e do léxico. Os demais componentes são: leitura/escuta e produção de texto oral/escrito/multissemiótico (literário ou não).

² Equivalente ao ensino secundário em Portugal.

³ Embora alguns destes autores usem outros termos para se referir ao ensino sob uma abordagem sociointeracionista da linguagem, foram consideradas propostas teóricas voltadas para o ensino dos CL na perspectiva da AL: Franchi ([1977] 2011, 1987); Geraldi ([1984] 2011, 1997, 2015); Travaglia ([1996] 2009); Possenti (1996, 2011); Perini (1997, 2010); Antunes (2014); Suassuna (1995, 2012); Mendonça (2006); Marcuschi (2008); Bezerra e Reinaldo, (2013).

⁴ Expressão bastante em voga no Brasil, este artigo usa *análise linguística* para indicar uma metodologia de ensino marcada pela reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, considerando a situação de produção e

como isso era feito. Assim, acompanhamos e filmamos as aulas de dois professores colaboradores de escolas públicas durante uma unidade e uma sequência didática completa para entender como tratavam os CL em sala e, posteriormente, realizamos quatro sessões de autoconfrontação simples com cada um deles a fim de analisar as ressignificações sobre o fazer docente realizadas enquanto refletiam sobre o ensino dos CL.

Os resultados evidenciaram que a prática de somente um dos docentes pôde ser considerada totalmente apoiada na perspectiva da AL (a do outro foi parcialmente apoiada nessa perspectiva), elucidando uma possibilidade de tratamento desses conhecimentos por meio de uma abordagem pragmático-discursiva. Portanto, é sobre essa prática que este estudo de caso se debruça, mais especificamente sobre um tipo de ressignificação realizado por esse professor, doravante chamado pelo nome fictício de Nicolas: as ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem. Essa escolha deve-se ao fato de ser esta a ressignificação que mais traz à tona a consciência que os professores têm da importância de tentar se aproximar das práticas sociais de seus alunos nos seus mais variados usos da língua.

Passemos então às especificações da recolha dos dados. As aulas de LP do professor Nicolas (PN) em uma turma do 3º ano do EM do Colégio de Aplicação da UFPE, composta de 27 alunos, foram observadas e filmadas entre os dias 28/03/2016 e 25/05/2016, durante uma sequência didática⁵ completa, em um total de 28 horas-aula, cujo objeto de ensino-aprendizagem era a diversidade de gêneros e tipos discursivos. Depois, entre os dias 22/06/2016 e 12/07/2016, foram realizadas quatro sessões de autoconfrontação simples com duração entre 1h30 e 2h cada, nas quais surgiram um total de 156 ressignificações. Destas, apenas oito foram atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem e serão objeto de análise deste estudo de caso.

Usamos como metodologia de análise dos dados o modelo da arquitetura textual de Bronckart ([1997] 2012), em uma abordagem textual-discursiva na perspectiva descendente, com a finalidade de identificar e classificar as figuras de ação (Bulea, 2016; Bulea, Leurquin; Carneiro, 2013; Lousada, 2013; Leurquin; Peixoto, 2017) presentes nessas oito ocorrências de ressignificações. Desse modo, este estudo de caso visa mostrar como o uso concomitante dessas duas categorias de análise pode ajudar a compreender o trabalho docente por meio da análise do texto (neste caso, oral) produzido pelo professor/actante sobre sua própria prática, em que ficam evidentes os significados reconstruídos e a forma como ele apreende esse agir.

Assim, antes da análise propriamente dita, este artigo dedica-se, em uma primeira seção, a problematizar as múltiplas dimensões do trabalho docente, esclarecendo os conceitos de

leitura/escuta do texto/discurso, além de seu contexto sócio-histórico. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, consultar Bandeira (2017).

⁵ O próprio professor Nicolas afirmou que planejava suas aulas por meio de *sequências didáticas* no sentido de unidades de trabalho escolar que propõem um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, com um número preciso e limitado de objetivos. Porém, conforme explicou, diferente das sequências didáticas propostas pela Escola de Genebra, centradas no ensino de um único gênero textual, a dele seria centrada na diversidade de gêneros e tipologias textuais.

trabalho prescrito, real, realizado e interpretado de acordo com as Ciências do Trabalho (Clot, 1999; Amigues, 2004) para somente depois focar neste último, em que surgem as categorias de análise que serão mais adiante testadas. Na segunda seção teórica, o propósito é esclarecer o que são e como surgem as ressignificações e figurações do agir.

Dessa forma, após a análise, procuramos também dar nossa ínfima contribuição para o avanço dos estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento profissional no quadro maior dos estudos das relações entre pensamento e desenvolvimento humano. Além disso, no âmbito mais restrito dos estudos sobre as figuras de ação, desejamos dar uma pequena contribuição no sentido de fazer avançar o conhecimento que se tem produzido sobre estas que têm se mostrado, apesar de recentes, uma ferramenta tão essencial quanto produtiva dentro do aporte teórico-metodológico do ISD.

1 As múltiplas dimensões do trabalho docente

Como se sabe, o trabalho do professor não se restringe ao momento em que está em sala de aula: requer todo um planejamento anterior, com pesquisas e preparação de materiais, e avaliações posteriores, com correção de atividades pedagógicas, preenchimento e/ou elaboração de diversos documentos escolares, além do atendimento a inúmeras demandas da instituição de ensino e de órgãos governamentais não necessariamente relacionadas à sua prática em si.

De acordo com Lousada (2013), o trabalho docente envolve múltiplas dimensões do professor (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, etc.), além de diversos instrumentos materiais e simbólicos que ele usa criativamente para atingir o objetivo de propiciar um ambiente favorável à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de algumas capacidades em seus alunos, em interação constante com estes e outros actantes não presentes fisicamente na situação. Uma das motivações para esse agir criativo do professor está relacionada com as maneiras que ele encontra para adaptar as prescrições oficiais (do governo e da instituição de ensino) à sua realidade em sala de aula, ou, em outras palavras, com as diferenças entre o *trabalho realizado* e o *trabalho prescrito*, que resulta no *real da atividade*, conceitos advindos de algumas das chamadas Ciências do Trabalho.

A fim de dar conta da complexidade do trabalho, essas ciências, especificamente a Clínica da Atividade (Clot, 1999) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Amigues, 2004; Saujat, 2004), estabeleceram a existência de três dimensões: *trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real*. Uma quarta dimensão foi acrescentada pelo ISD: o *trabalho interpretado*. Lembramos que tanto a Clínica da Atividade quanto o ISD têm em comum a ancoragem epistemológica nos fatores de desenvolvimento humano de Vygotsky e na dialogia de Voloshinov. Brasileiro (2011), colocando o ponto de vista do investigador que busca compreender o trabalho, esclarece:

Ao observar o trabalho prescrito, o pesquisador se atém à análise da tarefa que deve ser feita, considerando suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados. Quando se trata do trabalho realizado, o foco do analista é o que o trabalhador efetivamente faz para realizar a tarefa [...] Quanto à terceira dimensão, o trabalho real, refere-se também às “atividades contrariadas”, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador, quando é impedido, por diferentes fatores, de realizar o trabalho prescrito (CLOT, 1999, p. 23). O aporte teórico do ISD acrescenta uma quarta dimensão para essa análise: o trabalho interpretado. Essa importante contribuição considera a atividade “a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos trabalhadores” (BRONCKART, 2006, p. 217) e chama a atenção para a necessidade de distinguir as vozes presentes no discurso interpretativo, que tanto podem ser do pesquisador quanto do protagonista do trabalho (Brasileiro, 2011, p. 208).

No caso do trabalho docente no contexto da educação pública brasileira, podemos dizer que o *trabalho prescrito* refere-se às atividades previstas nos documentos orientadores oficiais (nacionais, estaduais e municipais); no planejamento do próprio professor, normalmente baseado nesses documentos, no Projeto Político Pedagógico da escola e, muitas vezes, também nos livros didáticos, que terminam assumindo o papel de currículo; além de outras orientações verticais como o atendimento a demandas advindas em função das avaliações externas⁶. O *trabalho realizado* é o observável, ou o que o professor de fato faz em sala de aula, mas também antes e depois, momentos muitas vezes desconsiderados por alguns actantes com os quais o professor interage. O *trabalho real* é o não observável que faz parte do processo, refere-se aos imprevistos e contrariedades que impossibilitam a realização do trabalho prescrito, os quais podem ser desde uma interrupção da coordenadora para dar algum aviso até uma mudança no comportamento do professor ao observar que deve, por algum motivo, mudar de estratégia a fim de atingir seus objetivos de ensino.

Finalmente o *trabalho interpretado* advém da interpretação do professor sobre o seu trabalho, ou seja, quando procede a autoavaliações, nas quais surgem as ressignificações e as figurações do agir, conceitos problematizados a seguir.

2 As ressignificações

O trabalho interpretado proporciona um movimento de busca da autoconsciência a partir da alteridade (intersubjetividade) provocando o surgimento de *ressignificações* do agir. De acordo com a epistemologia da ergonomia francesa, a *significação*:

é constituída pelos sentidos e significados atribuídos à realidade por meio dos signos, entre os quais a palavra se destaca. [...] dicotomizações não são admitidas nessa vertente epistemológica [da psicologia sócio-histórica e da ergonomia francesa], não cabendo, portanto, separar sentidos e significados, pois um não é sem o outro. Assim, para melhor compreender os sujeitos, partimos do significado

⁶ Avaliações periódicas realizadas pelos governos a fim de aferir a qualidade da educação pública e, muitas vezes, construir uma política de distribuição de recursos baseada nelas.

como produção histórica e social que se refere aos conteúdos instituídos, mais fixos e compartilhados que, ao serem apropriados pelos sujeitos, convertem-se em zonas de sentidos pessoais, a partir de suas próprias subjetividades (Barbosa; Machado; Rachman, 2009, p. 3).

Dessa forma, os trabalhadores *significam* sua atividade quando lhe atribuem sentidos e significados ao refletir e comentar sobre ela. No entanto, ao se defrontarem com sua própria imagem, tornam-se outros para si mesmos e, assim, constroem *ressignificações*, ou seja, novos sentidos e significados sobre sua própria prática. Essas ressignificações da atividade são, portanto, estimuladas pela técnica da autoconfrontação, que abre para os profissionais novas possibilidades antes não aventadas, levando-os, pela observação e reflexão, a identificar situações que, de outra forma, permaneceriam ocultas. Nas palavras de Drey (2008, p. 5), o procedimento da autoconfrontação “permite a ressignificação das dimensões do trabalho do professor, no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação”.

Em pesquisa anterior (Bandeira, 2017), a fim de compreender como professores de português do EM ensinavam os CL através das ressignificações que construíam acerca desse trabalho, identificamos, nas transcrições das falas dos professores durante as sessões de autoconfrontação simples, alguns segmentos de texto, blocos coesos de conteúdo temático (às vezes com mais de um tipo de discurso), que foram divididos em cinco categorias de análise: ressignificações atribuídas (1) às necessidades de aprendizagem, (2) à realidade da sala de aula, (3) ao planejamento, (4) ao atendimento da perspectiva sociointeracionista e (5) à avaliação da própria prática docente.

No primeiro caso, os professores colaboradores atribuíram suas decisões, estratégias e atitudes enquanto ensinavam CL ao que consideravam que eram as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e, por isso, adotavam procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem. No segundo caso, atribuíram a condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas, etc. No terceiro, a orientações oficiais ou ao planejamento pessoal previamente construído. No quarto, justificaram suas atitudes baseados na tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e da abordagem pragmático-discursiva dos CL, atentando aos critérios do que seria trabalhar sob a perspectiva da AL⁷. Finalmente a quinta categoria refere-se à avaliação explícita que fizeram de suas decisões, estratégias e atitudes enquanto ensinavam CL; por um lado, apontando pontos positivos de sua prática e dizendo como costumam agir para pontuar questões relacionadas ao conteúdo

⁷ Foram considerados os seguintes critérios: (a) concepção da língua como interação (perspectiva discursiva); (b) total integração entre os componentes didáticos de ensino, ou seja, surgimento da reflexão sobre os CL a partir da produção e leitura/escuta de textos (literários ou não); (c) indução como procedimento metodológico (atividades epilinguísticas); (d) estudo de dados heterogêneos da língua; (e) observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades); e (f) sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (Geraldini, [1984] 2011; Bezerra e Reinaldo, 2013).

selecionado ou a procedimentos de ensino; ou, por outro, reconhecendo que sua prática docente poderia ter sido mais eficaz se procedessem de outra forma⁸.

Neste estudo de caso, conforme explicitado anteriormente, enfocamos na ressignificação (4) e, por ora, julgamos importante dar um esclarecimento sobre essa categoria. Diversas das ressignificações produzidas pelo professor Nicolas trouxeram subjacente a suas falas a concepção de língua(gem) como discurso e interação, o que demonstra que esse docente pensa de fato de acordo com essa concepção. Assim, em diversos trechos de outras ressignificações, suas falas revelaram uma consciência: da língua(gem) como ação que provoca efeitos de sentido mensuráveis e, conseqüentemente, reações nos interlocutores; da importância de se aproximar das práticas sociais de seus alunos e de partir dos usos, ou seja, de textos de gêneros diversos para isso, a fim de que os conteúdos tenham sentido/finalidade/propósito para eles; da atenção que deve dar também aos gêneros orais; da flexibilidade da linguagem; da língua não como um instrumento, mas como discurso “com espessura”; da linguagem como algo formativo, constitutivo do ser humano; da posição/ideologia veiculada nos textos produzidos pelos diversos autores-atores; da importância do contexto para a compreensão do texto; da relevância da integração dos componentes didáticos de ensino para se trabalhar sob a perspectiva da AL; da metodologia indutiva como ideal para desenvolver nos alunos o costume da reflexão e da posterior necessidade de sistematização do conteúdo com base nessa reflexão; da abertura para o imprevisível quando se trabalha com textos; da necessidade de saber usar as variedades linguísticas adequadamente; da importância de não selecionar um texto como pretexto para trabalhar com CL. Enfim, esse fato dificultou um pouco nossa classificação, na medida em que diversas dessas ressignificações poderiam também estar na categoria (4). No entanto, mantivemos o critério de apenas classificar como tal as ressignificações que explicitamente justificavam as decisões, estratégias e atitudes do PN baseadas na tentativa dele de se aproximar das práticas sociais de referência dos seus alunos e de abordar os CL sob o viés pragmático-discursivo.

3 As figuras de ação e as figurações do agir

Nas palavras da própria pesquisadora responsável por cunhar esse conceito, figuras de ação “são precisamente os produtos interpretativos visando o agir (referente) e mobilizando os tipos de discurso” (Bulea, 2016, p. 198). Isto é, são configurações interpretativas do agir presentes nos textos e possíveis de serem identificadas por meio da relação entre coordenadas temáticas (referenciais) e discursivas (tipos de discurso atestáveis em formas linguísticas). Importante esclarecer aqui o conceito de *discurso* para o ISD:

⁸ A diferença entre a primeira e a quinta categoria recai, principalmente, no foco da argumentação desenvolvida pelo professor colaborador: se no aluno e seu processo de aprendizagem ou se nele mesmo e no processo de ensino.

Como lembra Bronckart (1997), os tipos de discurso são formas linguísticas atestáveis nos (gêneros de) textos em geral, formas que, de um lado, são sustentadas pelas operações psicológicas que explicitam as relações existentes entre as coordenadas e as instâncias que organizam o conteúdo temático do texto, e as coordenadas e as instâncias do mundo dentro do qual se manifesta o agir linguístico; formas que, por outro lado, mobilizam cada uma um sub-conjunto de unidades linguísticas, de tal maneira que estas são estruturadas e funcionam dentro de uma dada língua natural (Bulea, 2016, p. 198).

Pioneira na identificação e conceitualização das figuras de ação, Bulea (2006, 2007, 2010a, 2010b) entrevistou enfermeiras de clínica geral e de cirurgia digestiva antes e depois da realização de suas tarefas e identificou, inicialmente, as figuras de ação ocorrência, evento passado, experiência, canônica e definição. Para isso, usou como metodologia o modelo da arquitetura textual de Bronckart ([1997] 2012), em uma abordagem textual-discursiva na perspectiva descendente, com destaque para os tipos de discurso enquanto modalidades enunciativas, analisando seu papel no processo interpretativo do agir. Depois dela, outras autoras se debruçaram sobre o tema e identificaram e/ou caracterizaram figuras de ação como *standard*, narração (Jorge, 2011), performance (Peixoto, 2011), avaliação (Almeida, 2017) e liderança (Joaquim, 2022). Sabemos ser este um campo de estudo relativamente recente no quadro teórico-epistemológico do ISD e suscetível a inconstâncias e novas descobertas. Sobre a impossibilidade de perceber tais figuras de ação como algo estanque: “A autora [Bulea, 2010a] identifica cinco figuras de ação, mas, como adverte, essas figuras do agir não podem ser percebidas como absolutamente fixas, podendo haver outras figuras e outras características linguísticas capazes de caracterizá-las” (Lourquin; Peixoto, 2017, p. 266).

Nos dados selecionados para este estudo de caso, identificamos, além das cinco figuras inicialmente elencadas por Bulea (2010a), a performance (Peixoto, 2011) e, por isso, restringimo-nos, nesta seção, à caracterização dessas seis. Passemos, então, a uma breve explicação de cada uma delas segundo Bulea (2016), Lousada (2013) e Peixoto (2011).

A *ação ocorrência* apreende o agir em suas dimensões específicas, com um forte grau de contextualização e referindo-se à contemporaneidade da produção do texto. Por conta dessa proximidade do espaço-tempo da situação de produção textual, apresenta prevalência de segmentos do discurso interativo, com dêiticos de pessoa que remetem a um ou mais dos participantes da interação, tempo presente e, eventualmente, pretérito perfeito.

A *ação evento passado* representa o agir com o propósito de explicitar ou ilustrar uma experiência tomada em sua singularidade. Trata-se, portanto, de uma contextualização manifesta de uma unidade ilustrativa do agir, mas fragmentária e seletiva. Essa figura de ação, assim como a anterior, é contextualizada, usando unidades dêiticas referentes à situação de produção do texto, mas, diferentemente da ação ocorrência, nela conta-se uma história na qual o conteúdo não se refere à situação de produção textual. Com segmentos do relato interativo (e, algumas vezes, estruturação dos fatos narrados advindos do esquema narrativo prototípico: situação inicial, complicação, resolução e avaliação), usa mais frequentemente o pretérito perfeito, o futuro do pretérito e, eventualmente, o presente.

A *ação experiência* cristaliza as experiências vividas pelo próprio produtor do texto ou por outros actantes. É uma espécie de balanço do atual estado de experiência em relação à determinada tarefa, repousando sobre a descontextualização de práticas repetidas dessa tarefa. Encontram-se, nessa figura, marcas do agente produtor do texto, que aponta uma maneira de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados por ele. “Ela é, assim, um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir de uma forma relativamente estável, de maneira descontextualizada, mas que pode ser sempre facilmente recontextualizado” (Lousada, 2013, p. 142). Tal qual a ação ocorrência, organiza-se em segmentos do discurso interativo, mas seu eixo temporal não é o da situação de produção do texto, e sim um tempo homogêneo não limitado de um agir habitual, por isso é comum o uso do presente genérico e de advérbios que indicam frequência.

A *ação canônica* apreende o agir sob forma de construção teórica, propondo uma lógica da tarefa como a-contextualizada, externa à prática. Assim, não apresenta marcas que remetam à situação de produção do texto. Em vez disso, para marcar uma estrutura cronológica prototípica do agir e das normas que o regem cuja responsabilidade o actante incumbe às instâncias institucionais exteriores, usa preferencialmente o presente genérico (com a ordem dos processos tendendo a reproduzir a cronologia geral do agir) ou outras formas verbais, como o infinitivo, ou não verbais, como as nominalizações. Organiza-se em segmentos do discurso teórico ou misto teórico-interativo.

A *ação definição* “levanta uma apreensão do agir enquanto objeto de reflexão, enquanto suporte e objetivo de uma redefinição por parte do actante” (Bulea, 2016, p. 204). O agir é visto como um “fenômeno no mundo” envolvendo uma atividade de investigação sobre suas características e seus estatutos e sobre as atitudes socioprofissionais que se manifestam a seu respeito. Tematiza os traços considerados pertinentes do agir (a respeito de seus actantes, sua organização cronológica, seus constituintes praxeológicos) e delimita-os em relação a outros tipos de atividade. Para isso, organiza-se em segmentos do discurso teórico ou misto teórico-interativo, sendo o eixo de referência temporal não delimitado. Caracteriza-se, assim, pelo uso dominante do presente genérico e por grande parte das relações predicativas com construções impessoais (verbos “ser” e “ter” principalmente).

A figura de *ação performance* é uma teatralização das ações do próprio actante ou de algum coactante, colocando em cena vozes enunciativas protagonistas em uma situação diferente da do momento da enunciação. Ela ocorre normalmente em segmentos do discurso interativo, sendo mobilizada em trechos de discurso relatado, e encaixada em outras figuras de ação, principalmente evento passado.

Com relação aos mecanismos enunciativos encontrados nessa figura, verificamos a ocorrência, principalmente, das vozes de personagens que participam de uma ação de linguagem distanciada do momento de enunciação. No caso da figura de ação interna performance, o personagem é o professor, que é o actante da ação de linguagem. Já, no caso da ação externa performance, o personagem normalmente é o aluno. Nesse sentido, na ação interna performance, o actante teatraliza os seus procedimentos em situação de sala de aula e, na ação externa performance, o actante teatraliza os procedimentos adotados pelo outro (Peixoto, 2011, p. 85).

Importante ainda estabelecer a distinção entre figuras de ação internas e externas, além de evidenciar que todas elas costumam ocorrer num jogo de relações dinâmicas, em que é bastante comum a alternância de figuras (Bulea, 2010a, 2016). Nas figuras de ação internas, os actantes refletem, interpretam e elaboram linguisticamente componentes do seu próprio agir, colocando-se como fonte das representações que constroem. Já nas externas, os actantes refletem, interpretam e elaboram linguisticamente o agir de outros protagonistas (Bulea, Leurquin; Carneiro, 2013). No caso de pesquisas com professores, esses protagonistas podem ser alunos ou outros professores ou membros da comunidade escolar, que não são um outro qualquer, mas coactantes, isto é, seres implicados no agir referente pela presença físico-temporal e/ou pela função social que desempenham. Isso parece-nos de extrema relevância para a nossa investigação ao considerarmos a própria natureza do trabalho docente, que, ao ensinar, precisa fazer aprender.

Levando em consideração que os actantes, ao se autoavaliarem, ressignificam sua prática mobilizando figuras de ação, chegamos ao processo de *figuração do agir*. De acordo Gurgel (2018):

A figuração do agir é um processo de emergência e de desenvolvimento, na e pela linguagem, da subjetividade, da identidade e da consciência, para o qual concorrem a produção e a ressignificação de representações sociodiscursivas sobre o agir, que constituem a ideologia dos sujeitos e dos grupos sociais dos quais eles participam em diferentes atividades sociais (Gurgel, 2018, p. 10-11).

Assim, enquanto as figuras de ação referem-se a produtos interpretativos do agir, as figurações denotam o processo de emergência destas, no qual estão envolvidos aspectos subjetivos, sociais e ideológicos.

4 O que nos dizem os textos do Professor Nicolas sobre como aprende seu trabalho

Nas quatro sessões de autoconfrontação simples, o professor Nicolas realizou oito ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem, nas quais encontramos as seguintes figuras de ação: canônica, performance, experiência, definição, evento passado e ocorrência. Antes de demonstrar qualitativa e quantitativamente como se distribuíram, importante ressaltar que essas figuras se apresentaram, muitas vezes, de forma intercalada dentro de uma mesma ressignificação e que também apareceram, como era de se esperar, muitas figuras de ação externas, em sua maioria referentes às ações dos alunos, o que corrobora a conclusão de Bulea, Leurquin e Carneiro (2013):

No caso do agir do professor, notamos que a interpretação linguageira desse profissional reproduz, no plano discursivo, a sua dupla função de “dar aula” (implicação própria no agir) e de fazer com que os alunos realizem algo (implicação dos outros no agir). Sendo assim, vemos repetir-se o jogo dinâmico entre a dimensão praxiológica e a dimensão linguageira do funcionamento humano, ambas inseparáveis e mutuamente determinantes (Bulea; Leurquin; Carneiro, 2013, p. 117).

Além dos alunos, presentes em quatro das seis figuras de ação externas, apareceram como coactantes professores da rede estadual em formação continuada na qual o próprio PN era o docente e outros professores de língua portuguesa.

A Tabela 1 reproduz o resultado geral da análise, que levou em consideração, como se pode ver nos exemplos posteriores, conteúdo temático, tipo de discurso, eixo de referência temporal, formas verbais e agentividade em uma abordagem descendente do modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart ([1997] 2012). Dito de outra forma, partimos da unidade global texto para as unidades de nível inferior: dos segmentos temáticos e tipos de discursos que os organizam, passando pela análise de mecanismos de textualização e enunciativos até chegar a unidades mínimas da ordem das unidades linguísticas.

Tabela 1. Distribuição das figuras de ação por ressignificação

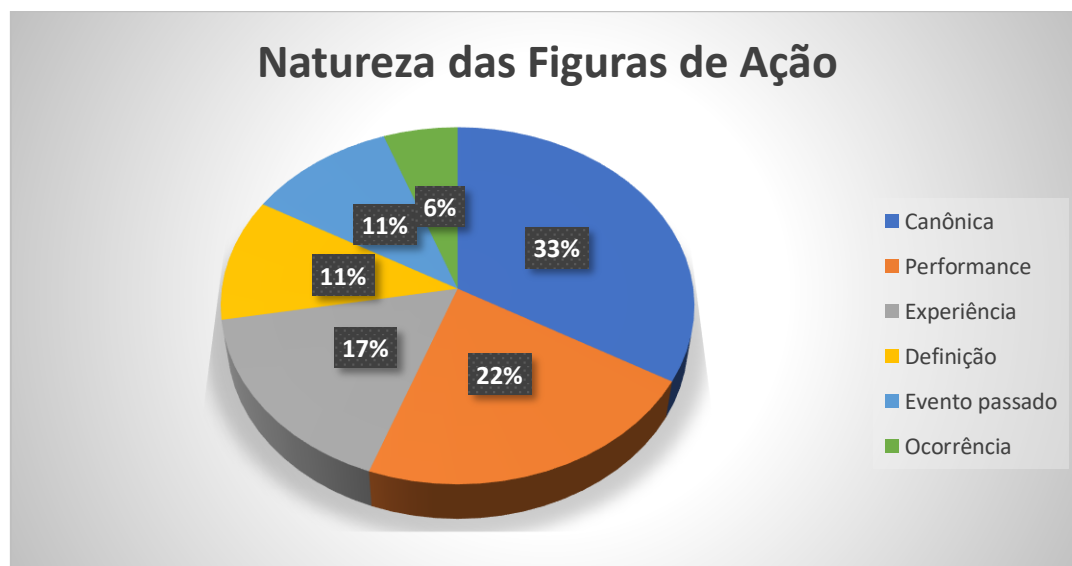
Ressignificação	Figuras de ação	Total
1	FA interna canônica FA externa canônica	2
2	FA interna canônica FA externa canônica FA externa performance	3
3	FA interna experiência	1
4	FA interna canônica FA interna evento passado (intercalada na FA interna canônica) FA externa performance (intercalada na FA interna evento passado) FA externa experiência	4
5	FA interna definição FA interna evento passado (intercalada na FA interna definição) FA externa definição	3
6	FA interna canônica FA interna performance	2
7	FA interna experiência FA interna performance	2
8	FA interna ocorrência	1
TOTAL		18

Fonte: elaboração da autora.

Dessa Tabela 1, que dá uma visão mais geral, podemos chegar à seguinte distribuição das figuras de ação considerando apenas sua natureza, e não a que actante se referem (se o

próprio produtor do texto que realiza as ressignificações, o professor Nicolas; ou coactantes, como alunos ou outros professores), ou seja, a classificação das figuras desconsiderando se internas ou externas:

Gráfico 1. Análise quantitativa dos tipos de figuras de ação identificados nas ressignificações



Fonte: elaboração da autora.

Portanto, em termos numéricos (Gráfico 1), das 18 FAs encontradas nas 8 ressignificações analisadas, 6 foram canônicas, 4 performances, 3 experiências, 2 definições, 2 eventos passados e 1 ocorrência. Dito isso, passemos à análise de duas dessas ressignificações, a 1 e a 4, escolhidas por ilustrarem bem as figuras de ação que mais aparecem neste estudo de caso. Antes, porém, alguns esclarecimentos formais se fazem necessários para a compreensão do que será exposto.

Os quadros a seguir resumem a análise feita com o objetivo de identificar e classificar as FAs presentes em cada ressignificação. Como já exposto anteriormente, focamos em conteúdo temático, tipo de discurso, eixo de referência temporal, formas verbais e agentividade, observando as marcas linguísticas presentes no texto produzido e expondo as conclusões a que elas nos ajudaram a chegar. Com esse fim, os **negritos** usados nas ressignificações servem para realçar algumas marcas linguísticas destacadas nos quadros ressumitivos da análise, e os *itálicos* realçam figuras de ação externas que aparecem de forma intercalada nas figuras internas. Quando as figuras interna e externa são de mesma natureza, foram analisadas dentro do mesmo quadro ressumitivo; quando a natureza delas muda, os quadros são separados. A única FA de natureza diversa analisada dentro do quadro da FA englobante é a performance. Isso porque, pela sua própria natureza, essa figura teatraliza a ação de um dos actantes por meio de um discurso relatado, que normalmente corrobora a apreensão do agir na qual se encontra inserido. Os limites entre as figuras de ação de natureza diversa que ocorrem na mesma ressignificação foram demarcados por três barras seguidas da indicação “início” ou “fim” e a classificação,

assim: ///início ou fim da FA intercalada x, em fonte menor. Os demais sinais utilizados nas transcrições das falas do Professor Nicolas seguiram as normas da análise da conversação estabelecidas em Dionisio (2001). A ressignificação 1, transcrita abaixo, ocorreu na primeira sessão de autoconfrontação, quando o PN foi questionado pela pesquisadora sobre como ele poderia tornar os conhecimentos linguísticos “mais significativos, mais viscerais” — palavras que havíamos acabado de ouvir dele no vídeo quando se referia aos conhecimentos literários.

Eu procuro fazer com que **eles** percebam que a, a língua, ela **tem**, primeiro que não **tem** muito sentido a metalinguagem pela metalinguagem, não **faz** sentido **você pegar** um texto e **ficar classificando**, né?, de maneira morta e tal. **A ideia é** sempre mostrar que... **porque** a visceralidade, nesse caso, tem... da análise linguística, do conhecimento linguístico, **tem** a ver com a função que aquilo **desempenha** pra, pra vida **deles** na hora de **usar** a língua, né? **Então, eles perceberem**, por exemplo, que é: uma determina:/ que não **ter** sinônimos perfeitos, **eles terem** essa consciência de que não **existem** sinônimos perfeitos os força a fazer uma seleção mais rigorosa, ainda que muito rápida (), mais rigorosa na hora de **compor** um texto pra ser lido ou um texto oral que **eles** tão, tão usando em determinado momento [...] **não é uma análise fria** ou uma análise somente pra classificar **ou muito menos pra**, pra passar num exame qualquer. É **analisar** de maneira um pouco mais atenta e apaixonada mesmo **porque** aquilo inclusive **tem, pode decidir** a vida **deles** numa entrevista, **por exemplo**, ou num, num... na própria redação **lá** que **eles** vão produzir, que é uma coisa mais prática, mais imediata.

Quadro 1. Quadro resumitivo da análise das FAs encontradas na ressignificação 1.

ANÁLISE DAS FIGURAS DE AÇÃO INTERNA E EXTERNA CANÔNICAS		
Conteúdo temático	Reflexões do PN sobre como tornar os CL “mais significativos, mais viscerais”: teorização sobre aspectos da atividade	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Presença rara de dêiticos, como em “Eu procuro fazer...” (eu = o PN) ou em “na própria redação lá que eles vão produzir” (<i>lá</i> = no Enem; <i>eles</i> = os alunos⁹) - Uso majoritário de formas verbais no presente do indicativo com valor genérico: “tem”, “faz”, “é”, “desempenha”, “existem”, “pode decidir” - Uso de conectores argumentativos e outros organizadores textuais: “porque”, “então”, “ou muito menos pra”, “por exemplo” 	Discurso misto teórico-interativo ¹⁰ , com predominância do teórico

⁹ Apesar de marcar a 3ª pessoa do discurso, o pronome *eles* funciona, na figura de ação externa, como um dêitico que remete ao coactante *alunos*, o que é comum nesse tipo de FA, conforme esclarece Bulea (2016, p. 199): “pronomes pessoais de terceira pessoa [...], unidades cujo funcionamento é geralmente dêitico”.

¹⁰ O discurso interativo, de certa forma, aparece em trechos não predominantes em praticamente todas as ressignificações por conta da própria natureza oral do texto produzido nas sessões de autoconfrontação simples, daí a presença constante da marca de oralidade “né?”, por exemplo. No entanto, para a classificação dos tipos de discurso, foram levados em conta a predominância de marcas linguísticas como a presença ou ausência de dêiticos, as formas verbais e a localização temporal.

Eixo de referência temporal	- Não delimitado (não marcado)	Localização temporal prioritariamente indiferente em relação ao momento da produção verbal
Formas verbais	- Uso abundante de formais nominais dos verbos: “pegar”, “ficar classificando”, “perceberem”, “ter”, “terem”, “compor” - Uso do presente do indicativo com valor genérico: “existem”, “é”, etc.	Evocação genérica dos fatos, sem relação com a situação de interação nem com uma origem temporal qualquer
Agentividade	- <i>Uso recorrente do pronome de 3ª pessoa do plural “eles” para indicar os coactantes (alunos)</i> - Implicação do autor do texto: (1) “ Eu procuro fazer com que eles percebam...”: maior implicação (2) “Não faz sentido você pegar um texto e ficar classificando”: menor implicação (3) “ A ideia é sempre mostrar...” ou “ não é uma análise fria...” (uso de formas verbais não indicativas de atos ou gestos,): implicação praticamente neutra	<i>Apontamento para a importância da análise das figuras de ação externas</i> Implicação em graus variados do autor do texto no conteúdo evocado. Saída gradativa de um grau mais implicado, passando por um de menor implicação até chegar a uma implicação praticamente neutra e predominante no restante do texto

Fonte: elaboração da autora.

A partir dessas análises (Quadro 1), podemos concluir que o professor Nicolas, ao usar a figura de ação interna e externa canônica, apreende tanto o seu agir ao tratar os CL quanto o agir que pretende provocar nos seus alunos sob a forma de construção teórica, fazendo abstrações tanto do contexto desse agir (trabalho) quanto das propriedades dos actantes (os alunos) e, por isso mesmo, implicando-se muito pouco nesse discurso. Assim, ele propõe uma lógica da tarefa como a-contextualizada, externa à prática, que poderia ser brevemente resumida (com todos os riscos que isso implica) da seguinte forma: para tratar os CL de forma mais visceral, não faz sentido a prática da metalinguagem pela metalinguagem, a classificação “de maneira morta”, mas, sim, atentar para a função que o texto desempenha na vida dos alunos, “na hora de usar a língua”. Por exemplo, se eles têm consciência de que não existem sinônimos perfeitos, vão fazer uma seleção de palavras mais rigorosa ao compor um texto escrito ou oral e, inclusive, vão perceber que isso pode fazer diferença na vida prática deles, em situações como de entrevista (de emprego) ou mesmo de seleção para o ingresso em uma universidade (redação do Enem).

A ressignificação 4, transcrita a seguir, foi produzida pelo PN logo após ele caracterizar seus alunos enquanto leitores críticos de revistas, quando então reflete sobre a AL.

Porque, **se não, não tem** sentido é: análise linguística em sala de aula, e esse é o equívoco, né? ///início da FA intercalada evento passado **Depois que** a Sociolinguística **começou a, a vigorar** com mais intensidade na escola, é: **eu lembro que, às vezes, eu ia dar** formação lá, né?, pra alguns professores da rede estadual, e vários professores **perguntavam** assim ///início da FA intercalada performance “Sim, professor, então quer dizer se: todo mundo tá usando já dessa forma, então a escola não tem muita função, né?, se a ideia é manter o uso, né?”. ///fim da FA intercalada performance Aí **você tinha que mostrar** que não, que a reflexão é fundamental, que ela é um elemento enriquecedor e: a questão do contexto ///fim da FA intercalada evento passado **É** incrível como **ainda tem** muita confusão em relação a isso. **Então**, todos esses elementos enunciativos, **eu procuro sempre que possí/ por exemplo**,///início da FA externa experiência **eles vão ler um texto**///, é, é horrível///, **eles vão ler, tem, eles têm uma, uma mania de é: começar o texto sem falar, às vezes, o autor e, quando termina, tem lá a fonte, pulam a fonte**.///fim da FA externa experiência **Não**, a fonte **faz parte** do texto!

Esse exemplo ilustra muito bem a alternância de figuras de que fala Bulea (2010a, 2016):

Como sugerimos, acontece com relativa frequência que um mesmo segmento temático seja tratado sob duas ou mesmo várias organizações discursivas diferentes, incluindo assim duas ou várias figuras de ação, o que gera um tensionamento interpretativo do conteúdo praxiológico evocado em relação à “transferência” de um registro de compreensão para outro. As figuras de ação se “veem” assim mutuamente, o que produz, no curso do tratamento de um tema, a construção de relações diversificadas quanto ao contexto e à situação da atividade linguageira efetiva, quanto à experiência pessoal do actante, às normas coletivas, até mesmo à sua própria tomada do turno de fala [...], ou à atividade linguageira em curso (Bulea, 2010a, p. 160).

Voltando à nossa análise, em uma mesma ressignificação, o PN, inicialmente, produz uma FA interna canônica para refletir sobre o trabalho com AL em sala de aula; mas intercalada nela uma FA interna evento passado a fim de relatar um episódio de formação continuada que ilustra o que vinha explicando; sendo que, dentro dessa mesma FA, lança mão de uma FA externa performance para dar voz aos professores alunos dessa formação; em seguida, ao retomar à FA interna canônica (“É incrível como...”) inicial, ele lança mão de uma FA externa experiência, desta vez com a finalidade de relatar um costume de seus alunos relacionado com o tema; para, somente depois, finalmente, fechar o raciocínio do que vinha defendendo com uma FA interna canônica (“Não, a fonte faz parte do texto!"). Portanto, para compreender as análises empreendidas nos quadros resumitivos a seguir (Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4), é necessário, depois dessa primeira leitura mais geral, proceder a uma leitura direta, retirando as intercalações, de cada FA atentando aos limites apontados na transcrição da ressignificação acima.

Quadro 2. Quadro resumitivo da análise da FA interna canônica encontrada na ressignificação 4.

ANÁLISE DA FIGURA DE AÇÃO (ENGLLOBANTE) INTERNA CANÔNICA		
Conteúdo temático	Reflexão sobre o trabalho com AL na sala de aula: esclarecimento do “equivoco”, defesa da importância dos elementos enunciativos e contextuais	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Quase ausência de dêiticos - Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico: “tem”, “é”, “procuro”, “faz” - Uso de conectores argumentativos e outros organizadores textuais: “se não”, “então”, “por exemplo” 	Discurso teórico
Eixo de referência temporal	- Não delimitado e não marcado	Localização temporal prioritariamente indiferente em relação ao momento da produção verbal
Formas verbais	- Uso do presente do indicativo com valor genérico: “tem”, “é”, “procuro”, “faz”	Evocação genérica dos fatos, sem relação com a situação de interação nem com uma origem temporal qualquer
Agentividade	- Implicação atestável apenas em “eu procuro” e em algumas marcas de modalidade como “é incrível”, “ainda”	Implicação quase neutra

Fonte: elaboração da autora.

Ao usar uma figura de ação interna canônica, novamente o PN apreende o seu agir sob forma de abstração, construindo teoricamente uma reflexão sobre o tópico anunciado logo no início de sua fala: “análise linguística em sala de aula”. Ao tentar desfazer o “equivoco”, para cuja explicação lança mão de outras FAs analisadas logo abaixo, ele realça a importância dos “elementos enunciativos” e contextuais do texto a fim de defender que, sem eles, não se faz de fato um trabalho com AL em aulas de língua portuguesa. A implicação dele pode ser considerada quase neutra, dada a abundância de verbos na terceira pessoa do singular e o uso de frases nominais. Talvez o surgimento de uma única forma atestável de implicação (“eu procuro sempre que possí”) deva-se neste caso à introdução de um raciocínio que será mais bem desenvolvido na figura de ação seguinte, a externa experiência, uma vez que começa a refletir sobre como costuma chamar a atenção de seus alunos para a relevância dos elementos enunciativos.

Quadro 3. Quadro resumitivo da análise da FA interna evento passado encontrada na ressignificação 4

ANÁLISE DA FIGURA DE AÇÃO INTERNA EVENTO PASSADO (INTERCALADA NA FIGURA DE AÇÃO INTERNA CANÔNICA)		
Conteúdo temático	Relato de um episódio singular (formação de professores da rede estadual) intercalado em uma reflexão sobre a AL (FA interna canônica)	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de dêiticos: “eu” (= PN) - Localizadores temporais e aspectuais: “Depois que...”, “às vezes” - Construções perifrásticas com valor temporal de anterioridade e uso do pretérito imperfeito: “começou a vigorar”, “ia dar”, “perguntavam”, “tinha que mostrar” - Presença de um discurso relatado que reproduz a fala dos professores em formação 	Relato interativo Surgimento da FA externa performance
Eixo de referência temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Anterior à situação de interação - Marcado: “Depois que a Sociolinguística começou a vigorar...” - No discurso relatado, uso do presente genérico e de formas nominais do verbo para indicar evento passado que “se reproduz” no presente 	Localização temporal situada antes da situação de interação, com início bem delimitado, para relatar uma experiência passada singular e episódica, relacionada à reflexão sobre AL Criação de um eixo local de referência temporal
Formas verbais	- Isocrônicas: pretéritos perfeito e imperfeito	Pretérito perfeito usado para marcar o início do relato e o imperfeito para relatar fatos que trazem consequências para a reflexão na qual o relato está encaixado
Agentividade	<ul style="list-style-type: none"> - Implicação atestável - Uso do pronome “eu” no início do relato: “eu lembro”, “eu ia dar formação” - Uso de pronome “você” (mais neutro) ao fim do relato 	O actante se insere como elemento do relato, inicialmente como agente ativo e depois como agente mais neutro, talvez para marcar a instância coletiva “formadores de professores”

Fonte: elaboração da autora.

Nessa figura de ação evento passado, o PN relata um episódio singular de sua prática docente (quando foi professor formador da rede estadual de ensino), que ilustra o equívoco sobre o trabalho com AL em sala de aula “depois que Sociolinguística começou a vigorar com

mais intensidade na escola”. Segundo ele, muitos professores, alunos seus, achavam que, ao “manter o uso”, ou seja, reconhecer as diversas variedades e modalidades de uso da língua, a escola perderia a sua “função”. Interessante que, para reforçar esse argumento do equívoco, o PN dá voz aos próprios professores em formação continuada por meio da figura de ação performance, teatralizando a ação desses coactantes. Em seguida, voltando à FA evento passado, ele tenta desfazer esse equívoco relatando o que tinha que fazer enquanto professor formador: “Aí você tinha que mostrar que não, que a reflexão é fundamental, que ela é um elemento enriquecedor e: a questão do contexto”. Ou seja, para ele o papel da AL é justamente este: promover a reflexão linguística para enriquecer os usos. Nesse ponto, parece que a agentividade da instância coletiva professores formadores sobressai à do agente individual PN marcado inicialmente nessa FA, uma vez que o “eu” passa a “você”.

Quadro 4. Quadro resumitivo da análise da FA externa experiência encontrada na ressignificação 4

ANÁLISE DA FIGURA DE AÇÃO EXTERNA EXPERIÊNCIA		
Conteúdo temático	Balanço de repetidas práticas dos alunos: mania que têm de ignorar nome do autor e fonte durante a leitura dos textos	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	- Presença de dêiticos: “eles” (= os alunos) - Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico (“têm”, “termina”, “tem”, “pulam”) e no futuro perifrástico ir + infinitivo (“vão ler”)	Discurso interativo
Eixo de referência temporal	- Não delimitado - Marcado em “às vezes”, o que atesta a frequência da ação	Localização temporal indiferente ao momento da interação verbal e ressaltando a generalidade e reiteração dos fatos
Formas verbais	- Neutras: presente genérico e futuro perifrástico	Evocação genérica dos fatos, sem relação com a situação de interação nem com uma origem temporal qualquer
Agentividade	- Uso recorrente do pronome de 3ª pessoa do plural “eles” para indicar os coactantes (alunos)	Implicação dos coactantes

Fonte: elaboração da autora.

Ainda dentro da FA interna canônica englobante, em que reflete sobre o trabalho com AL, o PN desta vez apreende o agir de seus alunos fazendo um balanço de práticas repetitivas destes. Para o docente, os estudantes têm “uma mania” de, ao ler um texto, desconsiderar

elementos paratextuais importantes, como o autor e a fonte. Recorrer ao agir dos alunos aqui parece servir para ilustrar outro equívoco inserido na reflexão maior que faz na primeira FA. Isso porque, segundo ele, essas informações que os alunos “pulam” são fundamentais para a compreensão do texto, isto é, é preciso considerar não só o contexto sócio-histórico mais amplo como também o mais imediato (veículo, ideologia, público-alvo, etc.). Todos esses “elementos enunciativos” devem ser levados em conta na reflexão linguística, o que justifica uma necessidade de esclarecimento do que é trabalhar sob a perspectiva da análise linguística, afinal “é incrível como ainda tem muita confusão em relação a isso”, ao que parece, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, cada um, obviamente, dentro do espectro que se espera do seu agir: os professores no sentido de trabalhar dessa forma, já os alunos no sentido de entenderem e introjetarem essa forma de trabalho a ponto de fazerem uso dela em suas próprias práticas leitoras.

Algumas (in)conclusões

Este estudo de caso testou o cofuncionamento de duas categorias de análise: ressignificações e figuras de ação, apontando para uma possível correlação entre elas. Embora trabalhoso, esse método de pesquisa parece evidenciar na prática como conteúdo temático e marcas linguísticas podem ajudar a esclarecer o agir humano e sua apreensão, mais especificamente como essas categorias podem contribuir para a compreensão do trabalho docente.

A alta incidência das figuras de ação canônicas pode dever-se ao fato da própria natureza da ressignificação analisada neste estudo, qual seja a atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem, quando o professor atribui suas atitudes, decisões e estratégias à tentativa de se aproximar das práticas de referência de uso da linguagem de seus alunos. Assim, o actante (professor) reflete sobre seu agir docente naturalmente teorizando sobre aspectos desse agir e o que ele pode (ou pretende) provocar nos coactantes/seus alunos por constituir-se de determinada maneira. O aparecimento constante da FA performance associada a outras figuras de ação de diversas naturezas aponta para uma tendência do professor de teatralizar tanto a sua ação como a dos coactantes que interagem com ele direta ou indiretamente durante seu trabalho. Esse fato pode estar associado ao próprio caráter didático da fala dos professores, que tendem a ilustrar o que estão explicando.

Já a baixa incidência de FAs como ocorrência ou evento passado parece indicar que, na ressignificação (4) em análise, os eventos em si, isto é, as atitudes tomadas pelo professor em sala, pouco têm a dizer sobre a sua concepção de linguagem, tendo talvez mais relação com a realidade da sala de aula, as necessidades de aprendizagem dos alunos ou o planejamento, outras ressignificações identificadas em Bandeira (2017). Também a figura de ação avaliação, que não apareceu nos dados considerados neste estudo de caso, muito provavelmente apareceriam em abundância se as ressignificações analisadas fossem as atribuídas à avaliação da própria prática

docente (Bandeira, 2017). Obviamente correlações mais acertadas desse tipo exigiriam pesquisas futuras nesse sentido, mas os resultados aqui expostos parecem apontar possíveis caminhos.

Também não podemos ignorar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional que pesquisas como esta trazem à tona para os actantes envolvidos. O professor Nicolas, nas próprias sessões de autoconfrontação, elogiou essa metodologia caracterizando-a como “um excelente instrumento de autoavaliação” (Bandeira, 2017, p. 133). No caso específico do uso das figuras de ação, estamos de acordo com Bulea (2010a) no que diz respeito à contribuição que a interpretação do agir dá para o desenvolvimento de capacidades do pensamento consciente ou, em termos vygotskianos, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos adultos.

A interpretação do agir constitui um processo ao mesmo tempo gnosiológico e praxiológico, mobilizando conjuntamente mecanismos psíquicos e essa forma de praxiologia humana, a atividade languageira, que é, em si, indissolivelmente subjetiva e social. Como ressaltamos ao comentar o estatuto das figuras de ação, estas procedem de um funcionamento simultâneo de diversos conhecimentos e representações do actante relativo ao agir e de formas de organização discursiva (os tipos de discurso), cujo regime de estruturação produz inevitavelmente uma reorganização desses conhecimentos e representações no momento da própria atividade languageira (Bulea, 2010a, p. 162).

Por fim, ao elucidar ressignificações e figuras de ação presentes na fala de um profissional e evidenciar como elas funcionam para compreendermos o seu trabalho, esperamos também ter feito avançar um pouco os estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento profissional no quadro maior das pesquisas que se debruçam sobre as relações entre pensamento e desenvolvimento humano.

Financiamento

O presente trabalho é financiado por fundos nacionais portugueses, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), como parte da bolsa de investigação de doutoramento (ref.: 2020.07501.BD).

Referências

- ALMEIDA, A. P. de. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*. v. 21, n. 3, 2017, p. 444-466. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28015>.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada*: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LINHA D'ÁGUA

BANDEIRA, B. *A prática docente no ensino médio: resignificando os conhecimentos linguísticos*. 440 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25357>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

BARBOSA, S. M. C.; MACHADO, V. C.; RACHMAN, V. C. B. Resignificação da atividade docente: contribuições da autoconfrontação para a formação de professores. *In: Políticas educacionais e práticas educativas*. Anais eletrônicos do Congresso Internacional da Afrise e V Colóquio Nacional da Afrise – Seção Brasileira. PPGE/UFPB, 2009, p. 1-13.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013. v. 3.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, 2011, p. 205-224, 1º sem. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Educ, [1997] 2012.

BULEA, E. La nature dynamique des faits langagiers, ou de la <<vie>> chez Ferdinand de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 59, 2006, p. 5-19.

BULEA, E. *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. These de doctorat. Université de Geneve, 2007.

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. (E. V. L. F. Leurquin & L. L. E. R. Figueiredo trads.) Campinas: Mercado das Letras, 2010a.

BULEA, E. Nuevas lecturas de Saussure. *In: Riestra, D. (ed.) Saussure, Voloshinov y Baktin revisitados*. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010b, p. 15-42.

BULEA, E. Tipos do discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. (E. M. Barricelli & T. Malabarba trads.) *DELTA*, v. 32, n. 1, 2016, p. 189-213. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445094464314849214>.

BULEA, E.; LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 109-132.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

DIONISIO, A. P. Análise da Conversação. *In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.: Introdução à Linguística 2*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

DREY, R. F. *Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação*. Anais do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (Celsul). PPGLA/Unisinos, 2008, p. 1-14. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/autoconfrontacao.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2023.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: v. 9, n. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *In: FRANCHI, C.; FRANCHI, E., FIORIN, J. L. (orgs.). Linguagem: atividade constitutiva – teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, [1977] 2011, p. 33-74.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, [1984] 2011.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GURGEL, M. C. A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores. 439f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39393>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

JOAQUIM, C. da C. *Mulheres em posição de liderança: a representação discursiva do agir*. Tese (Doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/148133>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

JORGE, N. A interpretação do agir em relatos de alcoólicos anônimos. In: *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, p. 282-296. Lisboa: APL, 2011.

LEURQUIN, V. L. F.; PEIXOTO, C. M. M. Reconfigurações do agir professoral e tomada de consciência do professor em contexto de formação continuada. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*. v. 21, n. 3, 2017, p. 261-275. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28005>.

LOUSADA, E. G. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 133-152.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PEIXOTO, C. M. M. *Representações do agir docente: análises de re-configurações do agir no discurso do professor*. 218f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6098>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W., ALMEIDA, M. J. de et. al (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 32-38.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A., PESSOA, A. C. e LIMA, A (Orgs.) *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, [1996] 2009.

Artículo / Article

Una secuencia didáctica para aprender a escribir. En busca de la reflexión metalingüística

A didactic sequence to learn to write. Looking for metalinguistic reflection

Joan V. Sempere Broch 

Universitat de València, España

jovisem@alumni.uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-2515-3911>

Fecha de recepción: 01/12/2022 | Fecha de aceptación: 05/02/2023

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar un modelo de secuencia didáctica fruto de la experiencia docente. El trabajo como maestro nos llevó a sucesivas adaptaciones de las propuestas de Camps y Dolz. Consideramos que cuando el trabajo se realiza con alumnos pequeños, se debe atender al conocimiento lingüístico de partida, pero también al conocimiento del mundo propio de la edad. Hemos creído necesario relacionar la secuencia con el modelo de etapas de composición de textos -planificación, textualización, revisión y corrección. Aunque dichos procedimientos son recurrentes, en este nivel educativo, el modelo elegido permite atender de manera específica las operaciones que se realizan al escribir. Pretendemos también hacer al alumnado partícipe de su propio proceso de aprendizaje y atender el desarrollo de las competencias de reflexión metalingüística e interlingüística, mediante el contraste de lenguas.

Palabras clave: Género discursivo • Educación Primaria • Reflexión interlingüística • Trabajo colaborativo • Modelo de etapas

Abstract

This paper aims to present a didactic sequence model resulting from teaching experience. The work as a teacher led us to successive adaptations of Camps and Dolz's proposals. From our regard, when the work is carried out with young

students, attention must be paid to the starting linguistic knowledge, but also to the knowledge of the world proper to the age. We have found necessary to relate the sequence to the model of stages of text composition -planning, textualization, revision and correction. Although these procedures are recurring, at this educational level, the chosen model allows to have specific attention to the operations that are performed when writing. We also try to make students participate in their own learning process and attend to the development of metalinguistic and interlinguistic reflection skills, through language contrast.

Keywords: Discursive genre • Primary education • Interlinguistic reflection • Collaborative work • Stage model

Introducción

El objetivo de este texto consiste en presentar un modelo de secuencia didáctica (SD) para enseñar y aprender a escribir basada en las SDs elaboradas por Camps (1995) y Dolz (1994) y modificadas de acuerdo a nuestra propia realidad escolar. La adaptación de las propuestas de dichos autores se realizó a lo largo de una dilatada experiencia profesional y como fruto de la reflexión en el marco de la investigación-acción. La SD consiste en un dispositivo didáctico elaborado desde la observación de la actividad en el aula y su interpretación, en ese mismo contexto, de los procesos desarrollados y de los resultados obtenidos. Por ello, comparte las características de las investigaciones de tipo cualitativo caracterizadas por Cool i Reichardt:

- Fenomenologismo: “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.
- Observación naturalista y sin control.
- Subjetivo.
- Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.
- Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista descriptivo e inductivo.
- Orientado al proceso.
- Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.
- No generalizable: estudios de caso aislados. (Cook i Reichardt, 1997, p. 29)

A lo largo del artículo, justificaremos las adaptaciones realizadas en los modelos de SD citados y examinaremos algunos ejemplos implementados en el aula para mostrar las decisiones que tomamos en relación con los modelos de partida, analizando el trabajo en los diferentes planos del uso lingüístico -contextual, textual y oracional-. Nos detendremos especialmente en destacar la relación entre el trabajo de escritura con el desarrollo de la reflexión metalingüística.

Consideramos que el aprendizaje de un uso consciente de los diversos géneros discursivos no es posible sin reflexión sobre su contexto enunciativo, sobre sus características textuales y lingüísticas, y para ello se necesitan conocimientos gramaticales explícitos (Camps, 2017; Ellis, 2016).

El desarrollo de una capacidad metalingüística se ve favorecido mediante el trabajo interlingüístico que consiste en el contraste entre las diferentes lenguas del currículo, ya que muchos aprendizajes lingüísticos que se producen en una lengua son aplicables al resto de lenguas que se van incorporando (Guasch, 2014; Ruiz Bikandi, 2006). La integración de la reflexión gramatical con los usos lingüísticos, materializados en los géneros discursivos, relaciona la SD que hemos experimentado con el proyecto Egramint en el que colaboramos en la actualidad.

Así, en un primer apartado expondremos las condiciones escolares en las que se implementaron las SD; a continuación, presentaremos en modelo al que nos hemos estado refiriendo y los ejemplos que muestran su potencialidad en la reflexión metalingüística. Finalizaremos con algunas conclusiones en relación con la aplicación de la SD.

1 El contexto escolar de implementación de la SD y el objeto de aprendizaje

El modelo de SD que presentamos surge de sucesivas adaptaciones de los modelos de SD referidos anteriormente, en relación con su implementación en el aula. Tal como afirma Camps (1994):

Se podría considerar que gran parte de la investigación actual en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se puede calificar de didáctica, porque parte del análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el mismo contexto escolar. Parece evidente que la complejidad de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lengua no admite que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran la interacción didáctica, los aspectos fundamentales que constituyen lo que ya se ha denominado triángulo didáctico: profesor, materia que se enseña, alumno, (Camps, 1994) (Original en catalán).

La consideración del contexto escolar resulta inexcusable para la adopción de decisiones metodológicas, ya que es en esa situación en la que se produce la mencionada relación didáctica. El trabajo que origina el presente escrito se desarrolló en un centro escolar público de un barrio obrero en una ciudad de tamaño medio. La lengua del territorio es el catalán, variante valenciana, y los alumnos están escolarizados en esta lengua. La SD se trabajó en 3º y 4º de Educación Primaria (8-10 años). El alumnado, vértice fundamental en el triángulo didáctico, procede de familias inmigrantes en su mayoría y aunque algunos pertenecen a la tercera generación desde que se produjo el traslado familiar, su lengua es el castellano y estos conforman el grupo mayoritario. Otros son recién llegados, pertenecen a familias magrebíes, que hablan diferentes variantes del árabe y de lenguas bereberes del norte de África; otros

proceden del este de Europa, y son hablantes de la lengua rumana o de lenguas eslavas. Finalmente, un grupo reducido, procede de América Central y del Sur y su habla es castellana.

Independientemente de la lengua primera de cada alumno, interesa destacar ahora la diversidad cultural y la diferencia de acceso a la cultura letrada y, por lo tanto, a la variedad de géneros discursivos a los que se han visto expuestos previamente. Mayoritariamente, conocen los géneros que se suelen utilizar en los centros escolares, ya que, para algunos, el contacto con la lengua escrita en sus hogares es mínimo. Todo ello condiciona la intervención didáctica en todos los aspectos: organización del alumnado, dinámicas de las clases, contextualización de los aprendizajes de lengua, muestra de géneros discursivos variados y un muy largo etc. Por ejemplo, no podemos pretender trabajar un género discursivo que aparece en el aula por decisión del profesor, fruto de la nada, no se puede proponer la escritura de un género alejada de la realidad inmediata, del discurrir diario del aula, ya que supondría un doble esfuerzo para el alumnado: reconocer un género alejado de su realidad y, por ello, representarse un contexto enunciativo que desconoce. Conviene, tanto por la edad del alumnado como por su procedencia cultural, que sea muy explícito el contexto de uso y que se presente la tarea en condiciones de autenticidad para que el alumnado identifique los elementos que son fundamentales en la producción y comprensión de los géneros: enunciador, destinatario, relación social entre ambos, intención comunicativa, finalidad, etc.

Nuestras propuestas de escritura, y por ello de reflexión metalingüística, materializadas en las SD, surgen de la actividad escolar y de las situaciones que se producen en la escuela y en su entorno, ya que proporcionan el necesario contexto auténtico a la enseñanza y el aprendizaje lingüístico. Las clasificamos en:

1. Proyectos específicos de Lengua (catalán, castellano o inglés): participación en un programa escolar en una radio local: entrevista, reportaje, noticiario, etc.; escritura de poemas o de cuentos con ocasión de concursos literarios o celebraciones escolares, entre otros géneros.
2. SD inmersas en proyectos de trabajo que se están desarrollando en otras áreas del currículo: Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, y Educación Artística, especialmente. Por ejemplo, redacción de textos académicos en relación con las ciencias; carteles y otros géneros que ilustren una exposición de pinturas o de trabajos escolares de Ciencias Naturales; escritura de un texto histórico o biográfico; diapositivas en soporte digital como apoyo de una exposición oral; etc.
3. Proyectos emergentes. Llamamos así a situaciones que aportan los propios alumnos, relacionadas con sucesos externos al aula que llaman su atención y que convertimos en una situación didáctica que motiva el trabajo en alguna SD de lengua: un hecho de actualidad del que han sido testigos o la observación de algún hecho curioso que merece un tratamiento en el área de Lengua. Por ejemplo, encontrar una página web de una entidad pública con textos deficientes, con múltiples errores ortográficos, que motiva la escritura de una carta al responsable de dicha página, entre otras situaciones.

Por otra parte, en el segundo vértice del triángulo didáctico, el equipo de profesores presenta también una gran diversidad, tanto desde el punto de vista de su experiencia docente, de su procedencia de tradiciones pedagógicas diversas, como de su formación en didáctica de la lengua. El trabajo compartido en el equipo educativo requiere la explicitación de las creencias profesionales, de los saberes al respecto de la materia que nos ocupa y del consenso posterior en el momento de tomar decisiones pedagógicas compartidas, tal como explicaremos en el apartado siguiente del presente artículo, ya que dicho consenso aporta argumentos en favor de las modificaciones que hemos introducido en los modelos de SD de Camps y Dolz.

En cuanto al tercer vértice, la materia que se enseña, cabe destacar que tomamos los géneros discursivos como eje fundamental del aprendizaje lingüístico. Tal como afirma Camps:

(...) las esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación. Es la dinámica de la comunicación entre las personas donde se origina y evoluciona la compleja realidad social y se aprende a participar en ella; es también en esta dinámica donde se originan, aprenden y evolucionan los géneros discursivos que constituyen también instituciones sociales. (Camps, 2003). (Original en catalán).

De igual manera, Zayas (2012) alude a Bakhtin y señala algunos aspectos de los géneros discursivos que los hacen idóneos para convertirse en el eje de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, de las lenguas. Los géneros suponen una actividad lingüística fruto de un determinado tipo de intercambio verbal en una situación comunicativa. Además, presentan determinadas estructuras fijas de composición e incluso, muestras de lengua que aparecen en ellos con cierta probabilidad, en palabras de Zayas:

De esta concepción del género discursivo se han de destacar las siguientes ideas:

- Cada clase de texto –cada género– está asociado a un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada.
- Los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva.
- Los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición– que reflejan las características de la interacción. (Zayas, 2012, p. 66)

Dolz y sus colaboradores (Dolz i Gagnon, 2004; Dolz, Moro i Pollo, 2000) también consideran los géneros como herramienta de enseñanza y aprendizaje, ya que son construcciones culturales que sirven para controlar el comportamiento humano propio y ajeno. Por ello la construcción mental de los géneros colabora en el desarrollo humano, al considerarlos como mediadores entre la acción humana y los diferentes ámbitos de actuación. Por ello, el aprendizaje lingüístico ha de tener como eje fundamental la (re)construcción de los diferentes géneros en las diferentes esferas de actividad humana. En la enseñanza y aprendizaje de dichos géneros, se incluyen los diferentes aspectos de la educación lingüística.

Los tres tipos de situaciones en los que enmarcamos las SD (proyectos de lengua, proyectos relacionados con otras áreas curriculares y situaciones emergentes) dan sentido a la elección de los géneros discursivos que proponemos como objeto de aprendizaje, al ofrecer un contexto adecuado y reconocible por el alumnado. En cada género, se presentan cuestiones relacionadas con aspectos pragmáticos, textuales, sintácticos, morfológicos, ortográficos... que puedan incidir en la mejora del uso, en los procesos de producción y recepción. En el marco de dichos procesos, podemos ejercer la acción de enseñanza ofreciendo las ayudas necesarias en cada uno de los aspectos mencionados.

2 Las bases de nuestra propuesta de SD

En nuestro caso, basamos la acción didáctica en un conjunto de principios pedagógicos y metodológicos que concuerdan con el trabajo en SD y que proceden del acuerdo en el equipo docente al que habíamos aludido anteriormente. Los enunciamos a continuación:

- Propiciamos la actividad de los aprendices, superando la transmisión de conocimiento del docente al alumnado.
- Partimos del nivel de conocimientos y desarrollo del alumnado. Procuramos la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de conocimiento previo y de la memorización comprensiva.
- Pretendemos promover la autonomía personal, emocional e intelectual. Proponemos por ello, situaciones en las que el alumnado pueda participar en la negociación de los objetivos de aprendizaje y de las temáticas que lo contextualizan.
- Atendemos las inteligencias y capacidades diversas del alumnado en favor de un desarrollo armónico y eficiente, mediante el uso de fuentes de conocimiento de procedencia diversa y la expresión del mismo mediante recursos y técnicas variados.
- Proporcionamos situaciones de aprendizaje con sentido para los alumnos y alumnas.
- Organizamos las tareas de enseñanza y aprendizaje en relación con el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.

En coherencia con estos principios, tomamos la opción metodológica de las SD, y en general, de los Proyectos de Trabajo. Estas metodologías entroncan con las propuestas de la Escuela Nueva (Camps, 1994; Rodríguez-Gonzalo, 2008). Según estas autoras, se basan en John Dewey, quien pretendía ofrecer significado al aprendizaje a través de la globalización: la actividad del alumnado y la presentación de los objetos de aprendizaje en el contexto y de manera globalizada. Kilpatrick, seguidor de Dewey dio forma al llamado Método de Proyectos. Además, indican que Célestin Freinet aportó a estos enfoques sus propuestas de trabajo cooperativo en la composición de textos y de utilización de la imprenta escolar.

En un artículo anterior (Sempere, 1993), ya planteábamos la inclusión de los proyectos de escritura en tareas más globales interdisciplinares, de modo que en el desarrollo de cualquier tarea de clase se incluyesen secuencias de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Dichas secuencias, que llamábamos proyectos de escritura, permitían centrarnos en las tareas discursivas como objetivo. No obstante, Camps señala los peligros que puede ofrecer la globalización:

El aspecto del trabajo global que se destaca en el trabajo por proyectos se diferencia de aquello que con frecuencia se ha entendido como globalización. Desde nuestro punto de vista la globalización venía dada por la unidad y la complejidad del objeto de estudio que había que analizar y por las diversas ciencias que se ocupaban de él, en cuyo marco la lengua era solamente el vehículo para la elaboración de contenidos de otras materias, pero no el objeto de aprendizaje por sí misma. En el trabajo por proyectos del que trata este artículo, la globalidad viene dada fundamentalmente por la intención del sujeto: es aquello que quiere hacer lo que da carácter global al trabajo. (...) El uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención que se constituye en motor de las actividades discursivas. (Camps, 1994). (Original en catalán).

Dolz redonda en el mismo problema. Se cuestiona los centros de interés globalizados y otras metodologías que otorgan a la lengua un papel únicamente instrumental. Según este autor, de este modo no se asegura el aprendizaje lingüístico.

Las secuencias didácticas que nosotros proponemos son una respuesta a la demanda del profesorado que se siente insatisfecho ante la situación que acabamos de describir. Las secuencias tratan de articular de manera explícita los objetivos, los contenidos y las actividades del proyecto de trabajo. Este planteamiento rompe con la tradición que separa las actividades de estructuración y de liberación de la expresión.

Para poder llamar secuencia didáctica a un conjunto de módulos de actividad, la secuencia se tiene que corresponder con un proyecto de lectura o de producción verbal en relación con una acción que se piensa llevar a término. (Dolz, 1994).

Ambos autores centran la enseñanza y aprendizaje de la lengua en la producción y lectura de un determinado género discursivo. La misma idea recoge Zayas (2012):

La secuencia didáctica se formula como la integración de dos tipos de actividades:

- Una tarea global consistente en la composición de un determinado género discursivo, es decir, de un texto situado en un contexto social, con una finalidad, un destinatario, etcétera.
- Unas actividades encaminadas a lograr unos aprendizajes de acuerdo con unos objetivos explícitos que están relacionados con la tarea global y que, por tanto, sirven de ayuda para la composición del texto y como criterios de evaluación.

Las actividades que conforman la secuencia se justifican por la naturaleza de la tarea global (la composición del género discursivo) y por el proceso que se ha de seguir para llevarla a cabo, que incluye operaciones diversas y numerosas interacciones verbales entre los alumnos y entre estos y el profesor. (Zayas, 2012).

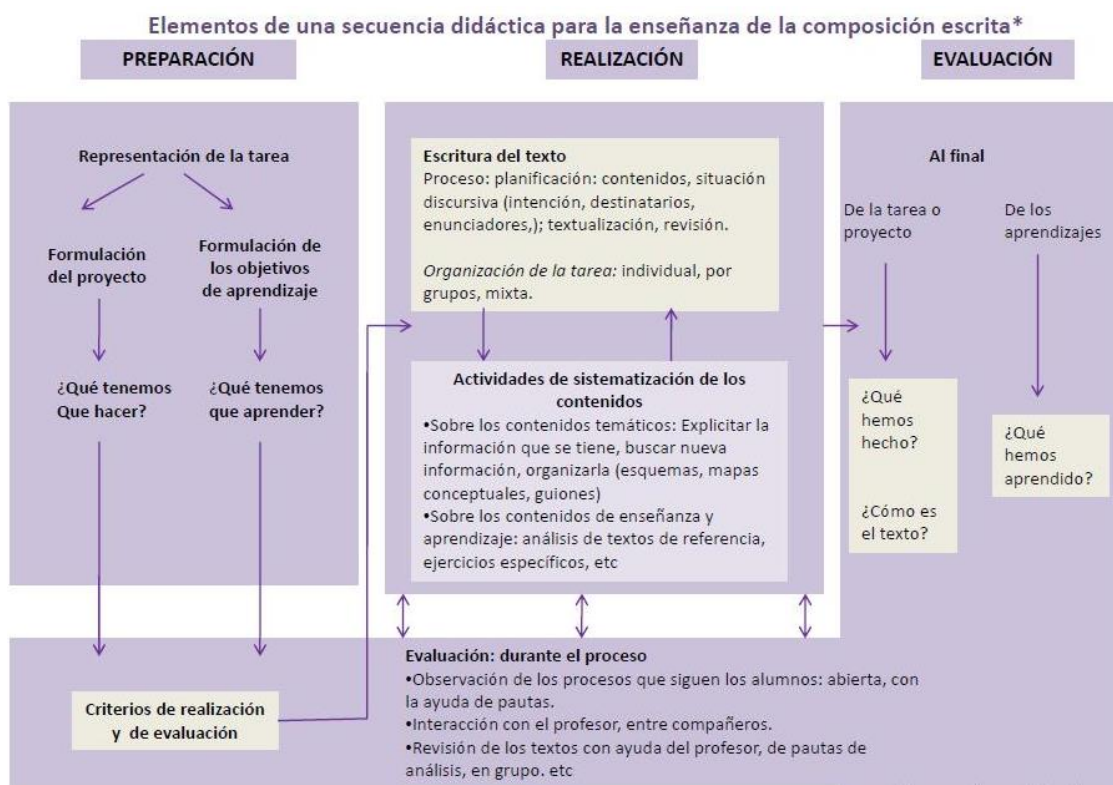
En el apartado siguiente, presentaremos el modelo al que nos hemos venido refiriendo que es deudor los planteamientos didácticos anteriores y se enmarca en el paradigma general del sionestructivismo y de los enfoques discursivos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

3 Nuestra SD

Tal como hemos indicado más arriba, nuestra propuesta es deudora de los planteamientos de Camps (1994, 1995, 2006) y de Dolz (1994, 2008). A continuación, revisaremos ambos modelos para incidir en las coincidencias y en las diferencias y pasaremos a plantear nuestra propuesta.

Camps (1995, 2006) presenta un modelo de SD que define como una unidad de composición, que se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto. Dicha producción forma parte de una situación discursiva que le da sentido, incidiendo en el hecho de que texto y contexto son inseparables. En el principio de dicho proyecto, se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que han de ser conocidos por los alumnos, ya que deben guiar la composición del texto y el de aprendizaje y serán utilizados como criterios de evaluación al final del proceso. Plantea tres fases en la secuencia: preparación, producción y evaluación. Todo ello se ve ilustrado en la Figura 1 siguiente:

Figura 1. Secuencia didáctica

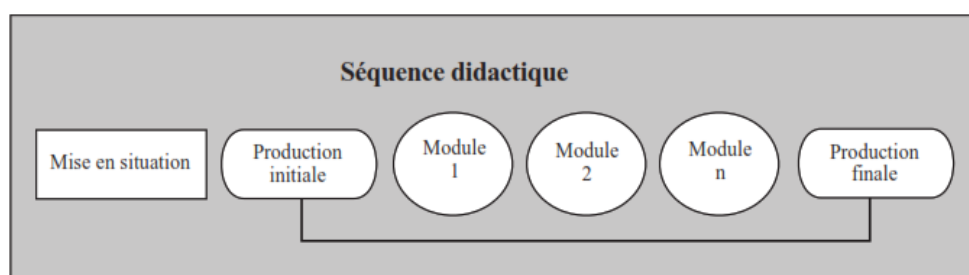


Fuente: Camps (2006).

La secuencia combina un doble proceso: el de composición del texto y el de enseñanza y aprendizaje lingüístico, con objetivos explícitos, actividades de sistematización y de evaluación. Este planteamiento permite que el proceso de aprendizaje tome sentido para el alumnado, porque la finalidad del texto, los objetivos discursivos guían la producción y provocan, al mismo tiempo, la necesidad de aprendizaje para alcanzarlos.

Dolz presenta un esquema semejante que vemos de manera simplificada en la Figura 2:

Figura 2. Secuencia didáctica



Fuente: Dolz & Gagnon (2008).

En ambos modelos, se plantea una fase inicial que Camps llama *preparación*. Dolz la denomina *mise en situation*, en ella planifica el proyecto desde el punto de vista pragmático – motivo, finalidad, espacio social, enunciador, destinatario– y propone las condiciones de trabajo en el aula. Hasta aquí, se pueden considerar coincidentes ambas propuestas. Hay una diferencia significativa en cuanto al modo de selección de los objetivos didácticos. Mientras que Camps propone una negociación inicial de los objetivos didácticos y por ello de los contenidos lingüísticos que se trabajarán, Dolz los selecciona atendiendo a las necesidades que emergen en el primer borrador del texto (*production initiale*):

Le projet est présenté au moment de la mise en situation. Ensuite, les élèves réalisent une première production textuelle dans le cadre du projet. Cette première production permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités initiales des élèves de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel.

Une série d'ateliers composés de diverses activités scolaires et d'exercices constitue la troisième étape. Chaque atelier est destiné à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves. Les ateliers visent à combler les difficultés apparues lors de la première production et touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière. (Dolz, i Gagnon, 2008)

Desde nuestro punto de vista, ambas propuestas son compatibles. Es cierto que conviene tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado como punto de partida. No obstante, en la dinámica del aula, las necesidades de aprendizaje, los posibles objetivos, vienen dados por las observaciones anteriores del profesorado y también se explicitan por parte del alumnado en la negociación inicial, en la fase de inicial. En este sentido, el papel del maestro es

fundamental, ya que la detección de las necesidades de aprendizaje, en relación con los diferentes proyectos desarrollados en el aula, es una de las tareas docentes básicas, más allá de las prescripciones de los currículums oficiales, que también tienen que ser tenidas en cuenta, ya que fijan niveles estándar de aprendizaje como referencia.

En nuestro caso, tal como hemos avanzado, nos referimos a Educación Primaria, en concreto al segundo ciclo (8-10 años). En estas edades y con alumnado de las características que hemos expuesto (vid. apartado 1 en este mismo artículo), la fase de preparación es vital. Tenemos que atender en ella el contenido semántico del texto que pretendemos producir: qué significados queremos comunicar, qué temática. Resulta realmente complejo para los alumnos relacionar el contenido del texto con el género que ha de utilizar en cada situación de comunicación. Su inexperiencia aconseja establecer claramente dicha relación: contenido semántico con situación discursiva, ya que la elección del género que debemos producir depende de ambos factores. El desconocimiento de la variedad de géneros posibles es un hándicap que se debe resolver en este momento inicial de la producción del texto y se debe hacer de manera explícita con el alumnado: ¿qué motivo origina la producción?, ¿qué información queremos transmitir?, ¿cómo nos representamos como enunciadores?, ¿quién es el destinatario? y, por consiguiente, ¿qué género podemos escribir? De las respuestas a estas preguntas, depende el género. Los adultos alfabetizados conocemos los géneros adecuados a cada situación y hemos automatizado, en cierto modo, estas operaciones que no resultan para nada evidentes para los aprendices.

Además, creemos conveniente relacionar los procesos de *preparación, realización y evaluación* de la propuesta de Camps (2006), con el proceso de redacción del texto y sus fases: planificación, textualización, revisión – corrección. Aunque dichos procedimientos son recurrentes durante el proceso de composición (Flowers y Haye, 1996), en la enseñanza de la escritura para estas edades, resulta muy efectivo tratar cada uno de los subprocesos de manera separada, con la finalidad de hacer evidentes las distintas operaciones que tienen que aprender en cada uno de ellos. No discutimos que, en el proceso interno de cada alumno, el proceso será recurrente inevitablemente, porque a lo largo de la producción se darán cambios, de acuerdo con una revisión constante. No obstante, dicho control necesita del aprendizaje explícito de algunas operaciones que se ven facilitadas con la parcelación didáctica de cada proceso. Camps afirma que:

La enseñanza de los procesos de composición escrita se basó en primer lugar en los denominados modelos de etapas, cuya finalidad era ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar a término de manera adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión. Muy pronto, sin embargo, el interés se desplazó del proceso observable a partir del producto que iba surgiendo (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañaban este proceso y que a menudo no se reflejaban en la conducta externa. Los modelos cognitivos explicaban las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevaba a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), las cuales no son secuenciales sino altamente recursivas. (Camps, 2003).

Prescindir del modelo de etapas en otros niveles educativos, y quizás en el campo de la investigación, podría ser posible. En el aula de Primaria, sin embargo, resulta complicado no hacer referencia a dichas etapas de manera explícita y constante. Tal como podremos ver a continuación, sí que propiciamos la recurrencia, a la que alude Camps en la cita anterior, en todas las observaciones e intervenciones del docente. Pero la consideración de un modelo de etapas creemos que tiene un lugar importante en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.

En otro orden de cosas, en el primer apartado del presente escrito, considerábamos la necesidad de consenso en el equipo educativo. Este modelo de etapas facilita que se pueda compartir propuestas y criterios de análisis de la tarea docente entre los profesores con diferentes niveles de formación y procedentes de diversas tradiciones pedagógicas. Los subprocesos planificación, textualización y revisión están ampliamente difundidos en los centros escolares, mientras que los planteamientos discursivos, con todo lo que implica el trabajo con los géneros, no presenta una penetración tan amplia en las escuelas. Se trata pues de conjugarlos. Cada profesor presenta un proceso singular de formación profesional y necesita un ritmo particular para quemar etapas y con ello poder atender las exigencias de la enseñanza de la composición. Parece oportuno tomar en consideración dichos subprocesos a la hora de acordar modelos de secuencia que se puedan compartir en los equipos educativos.

Las consideraciones expuestas nos llevaron a plantear las SDs adecuadas a nuestras condiciones escolares, relacionando las aportaciones de los investigadores con nuestra propia evaluación de la acción en el aula, aunque el trabajo realizado en ella mantenga los principios pedagógicos que sustentan los modelos de Camps y Dolz, el cruce con el modelo de procesos aporta, a nuestro entender, un complemento a la acción de enseñanza y aprendizaje que la facilita cuando se trabaja en las etapas primeras de la enseñanza. Por otro lado, tenemos que recordar la conexión entre las SDs de lengua y los proyectos desarrollados en el aula en otras áreas, con eventos de la actualidad o con situaciones emergentes que centran la atención del alumnado, como recurso para brindar contextos auténticos a la producción lingüística. El esquema de SD que proponemos en la Figura 3.

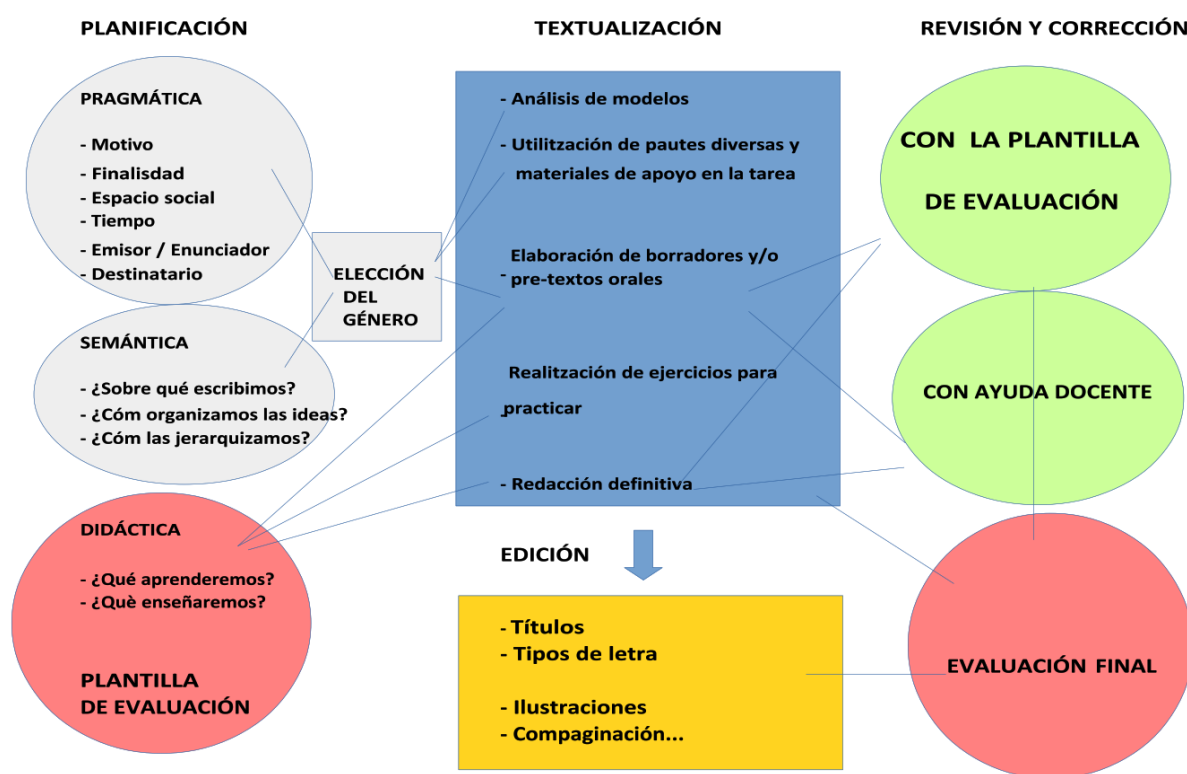
La SD se desarrolla en las fases siguientes:

A. Planificación:

Se decide con el alumnado cuál es el género que se pretende producir a partir del análisis de la temática que hay que tratar y de la situación comunicativa.

Se analizan los aspectos temáticos que conviene destacar, cuales habría que evitar, orden en el que habría que tratarlos, etc. Evidentemente la planificación semántica se revisará y ampliará posteriormente, cuando se tenga un mayor conocimiento del contenido mediante la lectura de materiales diversos y las conversaciones en clase. Recordemos que la producción se vincula a algún objeto de estudio en el aula, aunque en este momento, se reflexione sobre los aspectos mencionados ya que condicionan la elección del género.

Figura 3. Propuesta de secuencia didáctica



Fuente: Sempere (2017).

Tras el análisis del contenido temático, observamos la situación comunicativa. Planteamos la necesidad de producción de un texto, oral o escrito, desde el punto de vista pragmático: ¿para qué tenemos que escribir o hablar?, ¿qué queremos conseguir?, ¿a quién nos dirigimos?, ¿cuál es nuestro papel como emisores del texto?, etc. Tratamos de planificar nuestra acción verbal aclarando y fijando la situación discursiva. Estas reflexiones nos llevan a la elección del género adecuado al tema y a la situación. Es evidente que las aportaciones del docente en este momento son imprescindibles dado el escaso conocimiento sobre los géneros del alumnado. Esta intervención supone la muestra de modelos entre los cuales elegir, proponer uno determinado o estimular el recuerdo para que sean los alumnos los que hagan la propuesta.

Una vez elegido el género, el docente fija los objetivos y contenidos lingüísticos que serán objeto de aprendizaje a lo largo de la SD. Dichos objetivos pueden referirse a contenidos de orden pragmático, textual, sintáctico o léxico, atendiendo las necesidades del alumnado (Camps y Fontich, 2020) y las exigencias del currículo. Tras determinarlos en negociación con el alumnado, se plasman en una plantilla que se entrega al alumnado para que oriente todo el trabajo en la producción textual. (Ver Anexo I).

B. Textualización:

El proceso de textualización ocupa un tiempo largo y se aborda de manera compleja, que normalmente se desarrolla en parejas o en pequeños grupos. Únicamente los géneros suficientemente conocidos se redactan de manera individual. Pretendemos que el diálogo entre iguales, asistido en ocasiones por el docente, desarrolle la capacidad metalingüística (Fontich, 2011; Reig, 2020; Rodríguez-Gonzalo, 2011). Este proceso complejo, se realizan diferentes operaciones: observación de modelos del género que se produce; documentación sobre la temática sobre la que se escribe; elaboración del esquema textual; talleres de aprendizaje sobre los aspectos que se ha marcado como objetivos.

La lectura y el análisis de modelos se efectúa de manera guiada mediante plantillas o con la ayuda del docente, ambos recursos intentan destacar los aspectos del texto relacionados con los objetivos fijados desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico y/o sobre el contenido temático. Dicho análisis conduce a la elaboración de un esquema que guiará la redacción posterior y que en muchas ocasiones adopta la forma de silueta, esquema tipológico o etiquetas, siguiendo las propuestas de Jolibert: (ver Anexo II)

Instrumentos para dar forma:

- la silueta de un texto son los contornos que forman los bloques de texto cuando ocupan una página. Es un instrumento más adecuado para una carta o una receta de cocina que no para una narración;
- el esquema tipológico extraído del relato y que adaptamos a otros tipos de texto (inicio, desarrollo, final);
- las etiquetas corresponden al contenido semántico de los bloques de texto. Por ejemplo: en una carta de solicitud, se encuentra la etiqueta “dirección” arriba a la izquierda; hay al menos tres etiquetas más en el cuerpo de la carta: “presentación de la solicitud”, “argumentos” y “saludo”. (Jolibert, 1992). (original en catalán)

Con el esquema visual y tipológico del género que pretendemos redactar, procedemos a la documentación mediante la lectura, consulta en la web, la explicación del profesor, el visionado de material videográfico, compartiendo información entre compañeros, etc. Se trata de ampliar conocimientos sobre el tema. Esta operación se puede realizar de manera simultánea al análisis formal de los textos al que aludíamos anteriormente (Reig, 2020). A continuación, se completan los esquemas definidos previamente, de manera que se organice la información que se va adquiriendo, ya que es el orden que se tendrá que seguir, se completa un guion para la redacción posterior.

Con este trabajo previo, se puede proceder a la redacción de un borrador una vez revisado el esquema, con la colaboración de compañeros y del docente. A pesar de que habrá una revisión final, es de gran ayuda para el alumnado de estas edades, redactores inexpertos, facilitar este tipo de revisiones intermedias con los borradores, con la ayuda de la plantilla de objetivos que se había proporcionado, ya que este enfoque permite a los alumnos representarse el texto como una unidad. Al mismo tiempo, este procedimiento permite la introducción de

talleres sobre algunos aspectos de los que se han fijado como objetivos de aprendizaje lingüístico, en cualquiera de sus niveles. De este modo, los alumnos perciben la necesidad de ese aprendizaje dotándolo de significatividad. Por ejemplo, ejercicios sobre aspectos discursivos como la manera de dirigirse a una autoridad en una carta formal; aspectos gramaticales en el plano del texto y de la oración como evitar repeticiones con el uso de pronombres o de la elipsis; cuestiones léxicas como el uso de vocabulario técnico para tratar temas científicos o aspectos morfológicos como observar los cambios que provocan en las palabras los prefijos y sufijos.

Esta fase de ejercicios, termina con una recapitulación sobre los conceptos lingüísticos que se han trabajado: una definición aproximada de un concepto, una nota sobre el uso de algunas expresiones, una clasificación de pronombres, el esquema de un texto o la deducción de una norma ortográfica.

C. Revisión y corrección:

Con el borrador que se ha redactado, y una vez sistematizado el aprendizaje sobre los contenidos seleccionados, se procede a la revisión, corrección y redacción definitiva del texto, mejorando, si es necesario aquellos aspectos que han sido objeto de trabajo detallado en los ejercicios. Tal como hemos dicho anteriormente, el trabajo se desarrolla en parejas a fin de activar la reflexión sobre dichos aspectos y así interiorizar los conocimientos adquiridos (Fontich, 2011; Reig, 2020; Rodríguez-Gonzalo, 2011). Independientemente del trabajo realizado en parejas o en pequeño grupo, resulta muy efectiva la corrección de un único borrador por parte de toda la clase, utilizando medios tecnológicos como los proyectores interactivos o pizarra digital. Así, se propicia el debate entre los alumnos y se puede observar, por parte del docente, los avances en la reflexión metalingüística.

El texto revisado y corregido se pasa a la edición, dándole el formado definitivo en el soporte adecuado, la compaginación necesaria y el debido cuidado en aspectos formales y estéticos. Finalmente, vuelve a tomar protagonismo la plantilla de revisión que ha guiado todo el proceso, ya que es el instrumento con el que el alumnado procede a su autoevaluación. Son objeto de dicha revisión tanto los resultados obtenidos como el proceso que se ha seguido. Los resultados se contrastan con los compañeros y compañeras y con el docente.

4 Algunos ejemplos

En consonancia con lo anteriormente expuesto, mostraremos algunas propuestas que corresponden a situaciones de producción diversas: una relacionada con el trabajo del área de Conocimiento del Medio y otra en la cual la propuesta de actividades de trabajo en la SD incluye lo discursivo, lo gramatical en el plano del texto y de la oración y otras relacionadas con la norma ortográfica, etc.

A. Carta a un concejal del ayuntamiento de nuestra ciudad.

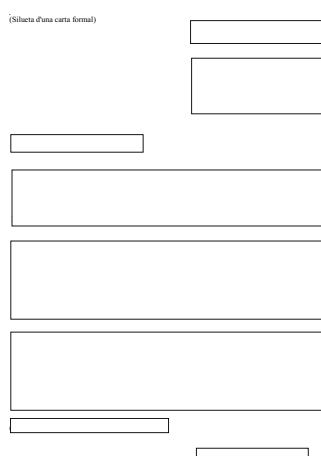
Cuadro 1. SD sobre una carta formal

Motivo	En el transcurso del Trabajo en un proyecto de Conocimiento del Medio sobre el ecosistema de ribera en un río cercano, visitamos una página web municipal en la cual podemos obtener información sobre una ruta botánica en la orilla del río. Los alumnos detectan que hay abundancia de faltas ortográficas, en catalán, en el texto. Dicho problema aparece como emergente y da lugar a una sesión de corrección ortográfica. No contentos con ello, los alumnos piden informar al Ayuntamiento para que lo revise e insisten en enviar el texto que hemos corregido.
Género discursivo	Según el tema y la situación comunicativa corresponde redactar una carta formal.
Talleres	
Taller 1	Las etiquetas de la carta formal. El esquema.
Taller 2	El enunciador y el destinatario. Enunciador colectivo (la clase) y tratamiento distanciado y respetuoso a una autoridad.
Taller 3	Uso del corrector ortográfico del procesador de textos para la carta.

Fuente: Elaboración propia.

En el primer taller (Cuadro 1), tras la observación de diferentes modelos, se llegó al acuerdo de mantener que podemos observar en la Figura 4. En ella podemos ver los espacios destinados a la fecha y el destinatario -superior derecha-; saludo, motivo de la carta, cuerpo en dos partes, despedida y firma.

Figura 4. Silueta de una carta formal



Fuente: Elaboración propia.

Más interesante puede resultar el segundo taller sobre los roles diferentes que aparecen en esta acción lingüística, como podemos ver en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Planificación del taller sobre el enunciador y el destinatario

Taller 2	El enunciador y el destinatario. Tratamiento a una autoridad.
Actividad 1	<p>Actividad en parejas. Análisis de modelos de carta para identificar el emisor y el destinatario. Entre los modelos hay una carta personal y tres formales. Respondemos las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ ¿Quién escribe? ¿Es una persona? ¿Es una entidad? ¿Es una persona en nombre de una entidad? ▲ Puesta en común.
Actividad 2	<p>Actividad en grupo clase. ¿Quién escribe nuestra carta? ¿A quién escribimos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Consultamos la página web del ayuntamiento para saber quién es el concejal responsable. ▲ ¿Escribimos a una persona con su nombre o a un concejal que es un cargo? ¿Quién es el responsable, la persona o el regidor? Imaginemos que conocemos a esta persona. ¿Cuáles de los temas siguientes le contaríamos a la persona y cuáles al concejal? <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>He tenido un hermanito.</i> ▲ <i>Me gustaría que el rótulo del parque donde juego se escribiese en valenciano.</i> ▲ <i>Estoy pasando las vacaciones en un pueblo y te envío una tarjeta.</i> ▲ <i>Algunos de nuestros familiares necesitan aprender valenciano y no encuentran clases.</i> ▲ Sobre la página web, ¿a quién escribiremos? <p>¿Quién escribirá, un niño o una niña de la clase o la clase de 4ºB?</p>
Actividad 3	<p>Actividad individual. Hacemos una lista de las personas a las que hablamos de usted (trato distanciado) o hemos oído que se hable de usted.¹</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Hacer el listado. <p>Discusión con la clase. Intentar explicar por qué se habla de usted.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en este taller, tratamos de mostrar la estrecha relación entre los usos y la gramática. Los usos de los pronombres y del verbo, en este caso, responden a cuestiones pragmáticas, tales como las relaciones entre el colectivo *clase de 4ºB* y la administración pública representada en la figura del *concejal*. Este tipo de trabajo redonda en el desarrollo de la capacidad metalingüística, ya que la reflexión gramatical se produce al hilo de la producción de un texto (Rodríguez-Gonzalo y Zayas, 2017).

En la actualidad en el proyecto Egramint (Rodríguez-Gonzalo, 2022), al que nos hemos referido al principio del presente artículo, trabajamos en SD que centran en la gramática el

¹ En catalán existen dos procedimientos para mantener este trato distanciado y respetuoso. Una consiste en utilizar el pronombre tónico *vosté* combinado con pronombres átonos o *febles* y formas verbales en tercera persona. “A *vosté li agrada veure faltes d’ortografia?*”. La segunda forma se usa en contextos más formales, en el escrito de manera frecuente, aunque es la forma habitual en algunos territorios del dominio lingüístico, no en el nuestro. Consiste en utilizar las formas de la segunda persona del plural combinadas con el pronombre tónico en segunda persona del singular. “*Vos adjuntem un text corregit perquè comproveu les errades*” (*Vos y comproveu*, segunda persona del plural).

motivo principal de la reflexión, siempre en relación con el uso lingüístico. Es decir, partimos de un problema gramatical mostrado en su contexto de uso y promovemos la redacción de un determinado género discursivo. Por ejemplo, el uso de los adjetivos para desarrollar una SD de escritura de un género como es el cartel informativo-iclativo con la descripción de un animal en peligro de extinción y un eslogan (Sempere, Reig y Torralba, 2022) o la situación y el orden de los adjetivos respecto del nombre en inglés y la redacción de una ficha de adopción de una mascota en lengua inglesa (Torralba, Reig y Sempere, 2022).

De este modo, se plantea la producción textual y se desarrolla una secuencia de reflexión sobre el papel de los adjetivos como complemento del nombre, atendiendo a funciones diferentes: caracterizar, valorar y clasificar. En este trabajo, se realizan diversos talleres en relación con los diferentes usos del adjetivo y con la posición del adjetivo respecto del nombre que redundan en la observación de los géneros y de los fenómenos lingüísticos; la indagación sobre los problemas planteados mediante la realización de algunos ejercicios y la escritura de una descripción de un animal en peligro de extinción, para finalizar con la sistematización de los fenómenos observados y los conceptos gramaticales en desarrollo. La novedad fundamental que planteamos en la SD que venimos presentando es la introducción de la reflexión interlingüística (catalán, castellano, inglés) (Ellis, 2016; Rodríguez-Gonzalo, 2022), de modo que se procura la incorporación de la reflexión metalingüística en el propio proceso de producción, contrastando los mismos fenómenos en lenguas diversas. Mostramos una de las actividades en la que se promueve dicho contraste en el Anexo III.

Una muestra de las ayudas que se ofrecen para la construcción del concepto son los Cuadro 3 y Cuadro 4 que se presentan a continuación:

Cuadro 3. Cuadro para la sistematización del conocimiento lingüístico

Los adjetivos son un tipo de palabras que nos sirven para _____ los nombres. Conocemos varias clases de adjetivos, los _____ y los que sirven para _____ los nombres.

Quando usamos más de un adjetivo para el mismo nombre, el que _____ se sitúa más cerca del nombre.

En inglés, los adjetivos siempre van _____ del nombre. Hay que recordar que los que se colocan más cerca del nombre son los que _____.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Cuadro para la sistematización del conocimiento lingüístico. 2

En **inglés**, los adjetivos siguen un orden estricto. En primer lugar, van los que hacen referencia a _____. Después los que _____ y los que _____.

A continuación, situemos los que se refieren a _____ seguidos de los que _____.

Después van los que explican _____.

Y, por último, los adjetivos que _____.

Ten en cuenta que, en **castellano**, el orden no es tan estricto y que en general los adjetivos van detrás del nombre. Los que sirven para _____ van más cerca del nombre y detrás, los que sirven para _____.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos expuesto el modelo de SD que hemos aplicado a lo largo de un dilatado periodo de tiempo en nuestras aulas. El dispositivo se ha experimentado con éxito, ha mostrado su utilidad por motivos diversos:

- Atiende al hecho comunicativo de manera global, ya que el trabajo se realiza de acuerdo con una finalidad discursiva y con la presencia de destinatarios efectivos, condición exigida por los investigadores.
- Integra el trabajo de todas las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Permite el aprendizaje de los procesos de comprensión y producción de textos.
- Haciendo coincidir las fases del modelo de etapas de composición de textos con las de la SD facilitamos la observación y práctica de los procedimientos necesarios en cada una de dichas fases.
- Es una herramienta en el tratamiento de la diversidad en el aula ya que cada alumno puede avanzar desde su propio conocimiento y atender aspectos diversos en el desarrollo de la secuencia, ya que se pueden propiciar plantillas diversas con los objetivos según niveles del alumnado.
- Implica la participación del alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, ya que se requiere su participación cuando se escogen temáticas de trabajo; se atiende sus preocupaciones con la utilización de los hechos emergentes; contamos con ellos a la hora de fijar objetivos y en el control de su propio proceso de aprendizaje y participan en la evaluación de los conocimientos adquiridos y del proceso de seguido.

- Propicia la reflexión metalingüística por varios motivos: trabajo compartido que permite la verbalización de lo que se piensa sobre la lengua; contraste de los fenómenos lingüísticos entre varias lenguas -las primeras y las escolares-; ofrece instrumentos para fijar dicha reflexión.
- Además, crea un instrumento de reflexión didáctica para el profesorado tanto de manera individual como en el equipo de trabajo, ya que el docente es testigo y colaborador en los procesos que se generan y permite la observación directa de la actividad de los alumnos y no únicamente del producto de su trabajo. Estas observaciones se comparten en el equipo educativo y se transforman en criterios para reformular la acción didáctica. Incide por ello, en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica diaria.

Datos de los fondos

El autor del artículo forma parte del equipo de trabajo de Egramint (La elaboración de una gramática escolar interlingüística: Hacia una enseñanza de las lenguas en contextos multilingües). Proyecto subvencionado de la Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España (PID2019-105298RB-I00. IP Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo. Universidad de Valencia-UV. España.

Referencias

- CAMPS, A. Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 5. Barcelona: Graó, 1995.
- CAMPS, A. *Projectes per aprendre llengua: entre la teoria i la pràctica*. En *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n. 2. Barcelona: Graó, 1994
- CAMPS, A. *Projectes de llengua entre la teoria y la pràctica en Camps*. En CAMPS, A.; ZAYAS, F. (Coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 2006.
- CAMPS, A.; FONTICH, X. (Eds.). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. San Juan. Universidad Nacional de San Juan, 2020.
- COOK, T. D.; REICHAROLT, C. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata. 1997.
- DOLZ, J. *Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura*. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n. 2. Barcelona: Graó 1994.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit*. *Pratiques*, 138, 2008
- DOLZ, J.; MORO, C.; POLO, A. *Le débat regulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage*. *Repères, Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, n. 22. 2000.

- ELLIS, R. Anniversary Article. *Focus on form: a critical review*. *Language teaching research*, v. 20, n. 3, p. 405-428, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1177/1362168816628627>.
- FLOWER, L.; HAYES, J. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, v. 1, 73-110, 1996
- FONTICH, X. El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de La Llengua I de La Literatura*, n. 54, 68-75, 2011.
- GUASCH, O. La reflexión interlingüística en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. En, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. n. 67, 2014.
- JOLIBERT, J. *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó, 1992.
- REIG, A. Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita a partir de lectura de fuentes diversas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, v. 13, n. 3, p. e857, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.857>.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C. *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4o de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Universitat de València. Servei de publicacions, 2011.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C. La organización del trabajo lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En RODRÍGUEZ-GONZALO, C. (coord.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Propuestas para el aula. Perifèric, 2008.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C. Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 21, 33-55, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, C.; ZAYAS, F. La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, n. 63., p. 245-277, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10401>.
- RUIZ BIKANDI, U. La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en / amb / sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de La Llengua i de La Literatura*, n. 38, p. 51-66, 2006.
- SEMPERE, J. V. La lengua como instrumento y como objeto de aprendizaje en unidades didácticas globalizadas. En *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 14, 1993.
- SEMPERE, J. V. *Seqüències didàctiques per a aprendre llengua: anàlisi i millora d'un model*. Treball final de Màster Universitari en Comunicació Intercultural i Ensenyament de Llengües (Pla de 2013). Universitat Jaume I, 2017. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/173361>.
- SEMPERE, J. V; REIG, A.; TORRALBA, G. Aiguamolls en perill. 4t curs. Sites EGRAMINT, 2022. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/aiguamolls-en-perill-4t-de-prim%C3%A0ria>.
- TORRALBA, G., REIG, A., & SEMPERE, J. V. Adopt, don't shop. 6è curs. Sites EGRAMINT, 2022. <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/sdg-primaria/adopt-dont-shop>.
- ZAYAS, F. Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. En CAMPS, A. (coord.) Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 5, 1995.

Anexos

Anexo I

Avaluació del text expositiu

Abans de redactar el text		Si	No
1	He pensat les preguntes que he de respondre?		
2	He planificat el text fent un guió?		
3	He ordenat la informació que tinc?		
Mentre escric		Si	No
1	Tinc en compte el que ja he escrit i el que escriuré després, consultant el guió?		
2	Les definicions responen als apartats què és?, com és? I què fa?		
3	Vaig posant epígrafs?		
4	La informació està ben repartida als paràgrafs?		
5	Estic controlant que no hi haja repeticions?		
Hem après coses de llengua?		Sí	No
1	He definit amb claredat i d'acord amb l'esquema?		
2	Després de cada paràgraf hi ha un punt i a part?		
3	Les frases comencen amb majúscula i acaben amb un punt?		
4	Has utilitzat els termes científics adequats?		
5	Has revisat els apòstrofs?		
6	Has revisat les paraules que porten mb o mp?		

Anexo II

PLANIFIQUEM



Què sabem de la mar? **Consultem...**

Què és la mar?

La formació del mar

Com es va formar?

D'on ve l'aigua? (Dos teories)

Quan es va formar?

Anexo III

Actividad 14

Ahora conocemos los usos de los adjetivos. A continuación, aprenderemos a ordenarlos; lo haremos mejor si pensamos un poco.

How to place adjectives in order

ORDEN EN INGLÉS			
Opinion	cool	● Valoración	C A L I F I C A T I V O S
Size	small	●	
Age	young	● Caracterización	
Shape	square	●	
Color	green	●	
Origin	British	● Clasificación	
Material	plastic		
NOUN / NOMBRE			

Mirando los colores de la tabla de arriba, pintad las casillas de abajo con el color correspondiente. Luego reflexionaremos sobre ello.

ADJETIVOS		NOMBRE	ADJETIVOS	
		ave	acuática	pequeña
small	aquatic	bird		
	magnífico	animal	terrestre	
magnificent	terrestrial	animal		

Actividad 15

Podemos observar algunas cosas. Reflexionad respondiendo a las preguntas y luego completad el texto.

1. ¿Dónde se sitúan los adjetivos en castellano? ¿Delante o detrás del nombre?
2. ¿Dónde se sitúan los adjetivos en inglés?
3. ¿Recuerdas el color que hemos puesto en los adjetivos que hemos utilizado para clasificar? Míralo en la tabla. ¿Dónde están, más cerca o más lejos del nombre?
4. ¿Es esto lo mismo en los dos idiomas?