

Helena Maria Ferreira | Jaciluz Dias Fonseca | Fábio Luiz de Castro Dias
(organização)

Linguística textual

Dimensões linguísticas, semióticas e discursivas



Linguística textual

Dimensões linguísticas, semióticas e discursivas

EDITOR

Marcos Marcionilo

CONSELHO EDITORIAL

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Stahl Zilles [Unisinos]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Celso Ferrarezi Jr. [UNIFAL]

Egon de Oliveira Rangel [PUC-SP]

Henrique Monteagudo [Universidade de Santiago de Compostela]

José Ribamar Lopes Batista Jr. [UFPI/CTF/LPT]

Kanavillil Rajagopalan [Unicamp]

Marcos Bagno [UnB]

Maria Marta Pereira Scherre [UFES]

Roberto Mulinacci [Universidade de Bolonha]

Roxane Rojo [UNICAMP]

Salma Tannus Muchail [PUC-SP]

Sírio Possenti [UNICAMP]

Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

Tommaso Raso [UFMG]

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva [UFMG/CNPq]

Esta obra foi inteiramente financiada pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)



Helena Maria Ferreira
Jaciluz Dias Fonseca
Fábio Luiz de Castro Dias
(organização)

Linguística textual

Dimensões linguísticas, semióticas e discursivas



Direção: ANDRÉIA CUSTÓDIO
Diagramação: TELMA CUSTÓDIO
Revisão: THIAGO ZILIO, SILVANA COBUCCI

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

L727

Linguística textual [recurso eletrônico] : dimensões linguísticas, semióticas e discursivas / organização Helena Maria Ferreira, Jaciluz Dias Fonseca, Fábio Luiz de Castro Dias. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2025.
recurso digital ; 3 MB

Formato: epdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-381-0 (recurso eletrônico)

1. Linguística. 2. Análise do discurso literário. 3. Análise do discurso narrativo. 4. Intertextualidade. 5. Livros eletrônicos. I. Ferreira, Helena Maria. II. Fonseca, Jaciluz Dias. III. Dias, Fábio Luiz de Castro.

25-97859.0

CDD: 410

CDU: 81'1



Direitos reservados à

PARÁBOLA EDITORIAL

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

☎ [11] 5061-9262

📞 [11] 98763.3590

🌐 www.parabolaeditorial.com.br

✉ parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-7934-381-0

© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, 2025.

Sumário



Apresentação.....	7
Capítulo 1 – Diálogo entre campos.....	13
<i>Ana Cristina Carmelino; Paulo Ramos</i>	
Capítulo 2 – Diálogos entre textos e gêneros	33
<i>Florencia Miranda</i>	
Capítulo 3 – A problemática da diversidade teórica em torno do texto	52
<i>Clemilton Lopes Pinheiro; Mateus Parducci Soares de Lima; Stelyo Rubens de Souza Nogueira; Thayná Cristina Ananias</i>	
Capítulo 4 – Heterogeneidade na redação do Enem	67
<i>Hélder Sousa Santos; Ormezinda Maria Ribeiro (Aya)</i>	
Capítulo 5 – Interação digital e construção da coerência	88
<i>Isabel Muniz-Lima</i>	
Capítulo 6 – Linguística Textual e Funcionalismo	107
<i>Mauriceia Silva de Paula Vieira; Igor Andrade Barbosa</i>	
Capítulo 7 – O papel da categoria aspectual na construção argumentativa dos textos	127
<i>Amanda Carvalho Souza; Arabie Bezri Hermont</i>	
Capítulo 8 – Textos acadêmicos, coerências e sentidos	145
<i>Guilherme Brambila</i>	
Organizadores	162
Autores	164



Apresentação



Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde esta multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor [...] é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura [...]

Barthes

Esta obra faz parte de um edital lançado pela Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (Faelch) da Universidade Federal de Lavras (Ufla), que teve por objeto a seleção de propostas para publicação de e-books, por meio da Política de Incentivo à Publicação de Obras (livros e e-books), com vistas a promover a difusão do pensamento crítico e o avanço do conhecimento científico. No âmbito deste edital, buscou-se fortalecer as parcerias interinstitucionais, por meio de convites a pesquisadores e pesquisadoras que se ocupam de temáticas relacionadas às linhas de pesquisas dos Programas de Pós-graduação vinculados à Faelch.

Nós, organizadores desta obra, manifestamos, publicamente, um agradecimento especial aos pesquisadores e pesquisadoras que enviaram suas relevantes contribuições para a organização desta coletânea. Ficamos muito honrados não só pelo aceite, mas também pelas relevantes contribuições trazidas pelos autores e autoras em cada capítulo. Tais contribuições dão visibilidade ao campo da Linguística Textual, que mesmo abarcando questões linguísticas, semióticas e discursivas, ainda é alvo de incompreensões por parte de alguns pesquisadores, que, por não acompanharem a evolução do campo, ainda o concebem como uma abordagem que se ocupa apenas da materialidade textual, desconsiderando os avanços substanciais das pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas.

O propósito desta coletânea é problematizar questões ligadas aos modos de organização e de funcionamento dos textos. Essa problematização se reveste de uma importância singular, uma vez que as interações sociais têm desencadeado transformações nos usos da linguagem,

o que suscita um redimensionamento de pressupostos teóricos e de abordagens analíticas.

Vale destacar que a Linguística de Texto se configura como um campo que congrega as diferentes dimensões dos usos da linguagem, propiciando abordagens que podem contribuir para uma reflexão sobre a organização das diferentes modalidades de linguagem, tais como: verbal (escrita ou oral), visual (imagens, símbolos, cores, tipografia e outros elementos visuais), sonora (sons, música, entonação e ritmo), gestual (gestos, expressões faciais, postura corporal e outros movimentos físicos), espacial (disposição de imagens, blocos de texto, ou até o espaço físico em performances ou exposições, estrutura da página, a organização de parágrafos e o uso de margens), tátil (texturas físicas, braile, etc.). Além disso, esse campo propicia uma discussão sobre como as escolhas linguísticas e semióticas podem favorecer o processo de produção de sentidos.

As pesquisas sobre Linguística do Texto que compõem esta obra desempenham um papel essencial no entendimento de como os textos funcionam e podem ser interpretados. Para nós, a principal contribuição trazida pelos renomados autores e autoras que compõem esta coletânea direciona-se para uma abordagem que explora a linguagem em uso, ou seja, a pluralidade da linguagem. Mia Couto (2011, p. 24) ressalta que o ser humano “é um homem plural, munido de um idioma plural. Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. De outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem”. Assim, para dar conta dessa pluralidade, são necessárias novas pesquisas, para termos raízes e asas, lugares e viagens.

Nesse contexto, a epígrafe que inicia esta apresentação é, para nós, exponencialmente representativa para o contexto de produção desta obra. Ao considerar a multiplicidade cultural, a dialogicidade e o lugar do leitor, Barthes abarca dimensões relevantes para os processos de produção, de circulação e de recepção dos textos, questão notadamente substancial para o campo da Linguística do Texto na contemporaneidade. A Linguística Textual nos mostra que, assim como diz Mia Couto: “as línguas servem para comunicar. Mas, elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser” (2011, p. 14).

Nessa perspectiva de ultrapassar as potencialidades de comunicação inerente aos usos da linguagem, esta obra assume uma perspectiva

interacionista, que concebe o texto como “a concretização de um projeto de dizer, ou seja, uma realização que envolve sujeitos, intencionalidade, conhecimentos e estratégias em um movimento interacional centrado na busca pela coerência e sentidos” (Elias, 2021, p. 28).

Após essa breve contextualização, apresentaremos, em linhas gerais, cada um dos capítulos e seus respectivos autores e autoras. Esperamos que a leitura de cada um dos capítulos seja uma provocação para novas discussões.

No capítulo 1, intitulado “Diálogo entre campos: produção de sentido em ditos de Mussum”, de autoria de Ana Cristina Carmelino e Paulo Ramos, é proposta uma discussão acerca da articulação da Linguística Textual com outras áreas teóricas. Os autores apresentam uma reflexão notadamente relevante para demonstrar possibilidades de integração, a partir dos ditos do comediante Mussum. Criador de um estilo próprio de falar, o comediante gera situações que demandam do apoio da Morfologia, da Sociolinguística e do Humor para serem explicadas. Os autores analisam a articulação entre essas diferentes disciplinas para a análise de quatro exemplos, extraídos de biografia sobre ele.

O capítulo 2, de autoria de Florência Miranda e denominado por “Diálogos entre textos e gêneros: da textualização à intertextualização”, apresenta, de modo contextualizado e claro, o conceito de intertextualização para caracterizar um processo específico de construção textual, que se mostra como um cruzamento de traços de gêneros textuais diferentes no interior de um único texto. A caracterização desse processo se baseia em (e atualiza) uma pesquisa realizada há duas décadas, situada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e que se reveste de importância para a compreensão dos modos de organização e de funcionamento de produções textuais que circulam no cotidiano social. O trabalho inicia com a definição das noções de texto, gênero textual e textualização. Depois, é apresentado o conceito de intertextualização, estabelecendo uma distinção clara com a noção de intertextualidade. Por fim, são discutidas algumas de suas características principais, recorrendo a exemplos de textos publicitários.

No capítulo 3, cujo título é “A problemática da diversidade teórica em torno do texto”, os autores Clemilton Lopes Pinheiro, Mateus Parducci Soares de Lima, Stelyo Rubens de Souza Nogueira e Thayná Cristina Ananias apresentam uma discussão sobre o texto sob o viés da Linguística Textual (LT). Os autores defendem que nem todos os estudos de LT, porque elegem o texto, como dado de pesquisa, estão tratando de

uma mesma coisa (um dado natural disponível *a priori*), mas de objetos teóricos coexistentes, construídos a partir de diferentes pontos de vista. Os autores fazem uma discussão interessante sobre a distinção entre objeto observacional e objeto teórico e apresentam algumas delimitações do objeto teórico “texto”, recuperadas em trabalhos fundadores. Se não há um objeto dado *a priori*, isso aporta um problema para o *status* epistemológico da LT.

O capítulo 4, que apresenta como título “A Heterogeneidade na redação do Enem: o discurso da receita de Miojo” e tem como autores Hêlder Sousa Santos e Ormezinda Maria Ribeiro (Aya), retoma, de modo problematizado, o acontecimento enunciativo “Candidato escreve receita de miojo na redação do Exame Nacional do Ensino Médio e tira nota 560”, a fim de explicitar o funcionamento da compreensão de texto/redação na óptica da organização do Exame. Especificamente, mobilizando pressupostos teóricos da Análise de Discurso francesa (AD), os autores descrevem e interpretam efeitos de sentido da ordem da história, do equívoco e da contradição, respectivamente, em sequências discursivas recortadas do discurso das competências avaliativas do Guia Participante. Os autores exploram, com propriedade, aquilo que, por questões de determinação histórica e ideológica (re)produzidas pela atual conjuntura, encontra-se ali opacificado: a heterogeneidade do dizer.

No capítulo 5, intitulado de “Interação digital e construção da coerência: a (re)elaboração da “Esperança” em postagem de @JanjaLula no X”, de autoria de Isabel Muniz-Lima, é apresentado um estudo que tem como objetivo demonstrar de que modo as características da interação digital podem colaborar para a observação da coerência na tecnotextualidade. Para isso, a autora analisou, de modo interessante e inovador, uma postagem publicada por @JanjaLula, no ecossistema X, sobre a adoção da cachorra “Esperança”, e um conjunto de comentários relacionados a esse post. A fundamentação teórica desta investigação foi respaldada num diálogo entre Linguística Textual e Análise do Discurso Digital. Os resultados desta pesquisa, de caráter descritivo e interpretativo, evidenciam que a rede de sentidos construída em torno do referente Esperança se evidencia na negociação construída no Post da locutora e nos comentários dos interlocutores. Nessa coconstrução, segundo demonstra a autora, entram em jogo diferentes estratégias de aumento dos níveis de interatividade da interação, através do uso dos sistemas semióticos imagético estático/dinâmico e sonoro, de ferramentas de curtidas, comentários e compartilhamentos, além de selos de verificação.

O capítulo 6 é denominado “Linguística Textual e Funcionalismo: uma análise sobre funcionamento do conector *e* em tiras de humor”, tendo sido elaborado por Mauriceia Silva de Paula Vieira e Igor Andrade Barbosa. No texto, é explorado o uso do conectivo *e* em tirinhas da série *Armandinho*, analisando sua função além da coordenação aditiva tradicional. Os autores têm como objetivo compreender as diversas funções do *e* em textos multissemióticos e como essas funções contribuem para o efeito de humor. Assim, a pesquisa observa que o *e* não apenas coordena termos e orações, mas também atua como marcador discursivo, organizando unidades discursivas e introduzindo novos tópicos. A abordagem funcionalista trazida pelos autores mostra que, além da função aditiva, o *e* desempenha papéis diversos na estrutura do discurso e no efeito humorístico das tirinhas.

No capítulo 7, que tem como título “O papel da categoria aspectual na construção argumentativa dos textos”, Amanda Carvalho Souza e Arabie Bezri Hermont apresentam uma importante contribuição, ao investigarem a manifestação da categoria aspectual na tessitura textual, buscando compreender a funcionalidade dessa categoria sintático-semântica na construção de efeitos de sentido e, por conseguinte, na constituição argumentativa dos textos. A partir de atividades linguísticas aplicadas a alunos licenciandos em Letras, que partem da análise dos gêneros textuais poema e música, as autoras corroboram a atuação dessa categoria verbal na dimensão argumentativa dos gêneros textuais, que determinou e direcionou a construção de efeitos de sentido, reafirmando a importância das escolhas verbais a partir de finalidades comunicativas diversas.

O capítulo 8, que tem como título “Textos acadêmicos, coerências e sentidos: contribuições da Linguística Textual à escrita na universidade” e é de autoria de Guilherme Brambila, discute a natureza localizada da coerência em textos acadêmicos. Na pesquisa, o autor problematiza a ideia comumente difundida de que o texto acadêmico deva se orientar por estruturas textuais e estilísticas rígidas, obedecendo apenas a uma condição de coerência global. No texto, é explorado um importante conceito, o de coerência local, para demonstrar a relatividade das coerências semântica e estilística em textos inscritos em diferentes áreas do conhecimento científico, o que é relevante ao ensino de escrita acadêmica e à formação de novos pesquisadores.

Apresentados os capítulos, reportamo-nos às palavras de Koch e Elias (2016, p. 34), que consideram que “se o texto é texto à medida

que o vemos como tal, é porque nesse processo estabelecemos conexões entre texto, sujeito e sociedade”. Nesta coletânea, os capítulos trazem contribuições notadamente relevantes para uma articulação dos objetos de pesquisa com o contexto de usos sociais da linguagem.

Esperamos, com esta coletânea, trazer contribuições para o campo da Linguística Textual, dando sequência aos estudos de teóricos tão relevantes para a nossa formação, como os de Luiz Antonio Marcuschi, Ingedore Koch e Mônica Cavalcante, entre outros, que se eternizaram a partir de suas produções e que continuarão a ser nossas inspirações, bem como as bases fundantes para novas questões.

Desejamos a você, leitor e leitora, uma leitura agradável e profícua e que você se insira no diálogo, na paródia, na contestação, como pontua Barthes, na epígrafe que escolhemos.

HELENA MARIA FERREIRA
JACILUZ DIAS
FÁBIO LUIZ DE CASTRO DIAS

Referências

- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano?: e outras interinvenções**. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ELIAS, V. M.; CAPISTRANO JÚNIOR, R. O texto na Linguística Textual: entrevista à Vanda Maria Elias. **PERcursos Linguísticos**, n.11, v. 29, p.24-31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/37213/24402/117681>. Acesso em: 10 maio 2024.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, R. O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



CAPÍTULO 1

Diálogo entre campos

Produção de sentido em ditos de Mussum



Ana Cristina Carmelino
Paulo Ramos

Introdução

A Linguística Textual brasileira tem buscado, ao longo do tempo, interagir com outras perspectivas teóricas. O intuito é o de compreender e explicar qualquer tipo de produção textual, levando-se em conta a complexidade que muitas vezes lhe é constitutiva. Uma comprovação disso está na publicação de obras que tendem a mostrar o diálogo da área com outras disciplinas, como os livros “Linguística Textual: diálogos interdisciplinares”, organizado por Capistrano Jr., Lins e Elias (2017), e “Linguística Textual: interfaces e delimitações”, coordenado por Souza, Penhavel e Cintra (2017).

Este texto procura corroborar a tese de que a integração entre diferentes campos do conhecimento se faz necessária para compreender certas produções textuais. É o caso do objeto selecionado para estudo: falas feitas por Mussum, nome como ficou conhecido o músico e comediante Antônio Carlos Bernardo Gomes [1941-1994]. Com base nos ditos dele, defende-se a ideia de que aspectos morfológicos e dialetais/variacionais podem instaurar referentes e contribuir para a produção do humor. Os ditos, para serem explicados, demandam um diálogo indispensável entre Linguística Textual, Morfologia, Sociolinguística e Humor.

Esse diálogo entre campos é um ponto assumido neste texto, tanto em termos teóricos quanto metodológicos. O diferencial aqui é a articulação não somente entre duas áreas teóricas, mas entre quatro perspectivas. O eixo teórico deste capítulo estará centrado na Linguística

Textual (doravante LT), corrente que tem um de seus interesses principais a explicação dos processos de produção de sentidos. É a partir dessa premissa que orbitam as demais áreas. Da Morfologia, destacam-se os processos morfológicos usados na criação e modificação de palavras. Da Sociolinguística, salienta-se a construção de um estilo individual, caracterizado pela manipulação estratégica de elementos linguísticos. Do humor, contextualiza-se a natureza cômica de determinados enunciados, como os ditos de Mussum.

O *corpus* a ser analisado faz parte da biografia sobre Mussum escrita por Juliano Barreto, na qual o autor reproduz frases ou trechos de textos proferidos pelo comediante ao longo da carreira, o que aqui estamos chamando de ditos. “Mussum: uma história de humor e samba” (Barreto, 2023) conta a trajetória do sambista, músico, ator e humorista, que integrou o grupo musical Originais do Samba e o quarteto Os Trapalhões.

A justificativa da seleção do *corpus* deve-se à peculiaridade da linguagem usada por Mussum — coloquial e inusitada —, que, além de conduzir a desafios teóricos no que diz respeito à explicação de como se dá a produção de sentido, pode ser considerada um dos meios que projetou o humorista, não apenas por caracterizá-lo, mas também por ajudar na construção de um humor tipicamente brasileiro. É algo que resistiu ao tempo. Frases e imagens do humorista ainda são reprisadas e recontextualizadas em redes sociais.

A análise será feita à medida que as contribuições de cada uma das correntes teóricas forem sendo apresentadas. De início, expõe-se o olhar da LT. Ficará claro que ele não dará conta de explicar toda a complexidade dos casos selecionados. Constatação que levará à necessidade do diálogo interdisciplinar. Antes, porém, será apresentada a trajetória de Mussum, bem como dos ditos a serem analisados.

Mussum em contexto

Antônio Carlos Bernardes Gomes — Mussum, como ficou conhecido —, nasceu no dia 7 de abril de 1941, no morro da Cachoeirinha, zona norte do Rio de Janeiro, e morreu em 1994, vítima de complicações após um transplante de coração¹. Criado pela mãe, Malvina Bernardes Gomes, foi incentivado a se dedicar aos estudos. E foi o que fez. Formou-se em

¹ As informações biográficas têm como fonte a biografia sobre Mussum escrita por Barreto (2023).

ajustador mecânico (1965), serviu à Força Aérea Brasileira como cabo (1959-1967) e aprendeu a tocar reco-reco “como ninguém”².

Figura 1: Mussum



Fonte: Barreto (2023 p. 423)

Da vida profissional, destaca-se a atuação como músico e compositor (de 1960 a 1987) e como humorista e ator (de 1965 a 1993). Na música, foi integrante do grupo “Os Modernos do Samba”, rebatizado em 1965 como “Os Originais do Samba”, com quem gravou 13 álbuns (Figura 2). Na televisão, em 1967, participou do humorístico “Escolinha do Professor Raimundo” (TV Tupi) e, em 1972, passou a integrar Os Insofismáveis, depois renomeados de Os Trapalhães (na Tupi, de 1972 a 1976; na TV Globo, de 1977 a 1994) (Figura 3). Além disso, participou de filmes, propagandas e campanhas sociais.

² O tocador de reco-reco era exigente e dizia aos integrantes do grupo de que participava, “Os originais do samba”: “– Eu só toco reco-reco... Mas ninguém toca do meu jeito” (Barreto, 2023, p. 102).

Figura 2: Originais do Samba



Acervo pessoal

Preferido pelos percussionistas mais virtuosos, o reco-reco de Mussum virou diferencial para Os Originais do Samba.

Fonte: Barreto (2023, p. 404)

Figura 3: Os Trapalhões



Adir Mera/ Agência O Globo

Em 1974, na TV Tupi, *Os Trapalhões* transformara-se em fenômeno nacional.

Fonte: Barreto (2023, p. 417)

Mas quando e como o foi que o Carlinhos do Reco-reco se tornou Mussum? E a que se deve a sua popularidade?

Na biografia dedicada ao multiartista, Barreto (2023) esclarece que o apelido Mussum foi dado por Grande Otelo. Ao integrar um dos qua-

dros da TV Globo, em 1965, o Bairro Feliz, Otelo entrou no palco e, ao notar a gargalhada do parceiro contagiando todo o elenco e o auditório, disse ao ator novato: “Ocê tá rindo do quê? Seu ... Seu ... Seu muçum” (Barreto, 2023, p. 63). O xingamento virou brincadeira. A brincadeira pegou, ainda que a maioria não soubesse o significado do termo. Otelo foi quem explicou: “tratava-se de um peixe todo preto que mais parecia uma enguia” (Barreto, 2023, p. 63).

Embora Antônio Carlos não tivesse apreciado a alcunha logo de início, o novo nome ganhou projeção. É o que salienta Barreto (2023, p. 64):

Sem saber, a brincadeira de Otelo era ainda cientificamente muito acertada, embora totalmente racista. O *Synbranchus marmoratus* é de fato uma espécie cheia de particularidades que serviam como perfeitas metáforas para a vida do sambista. Difícil de ser capturado por causa de sua textura lisa e corpo esguio, o bicho tem hábitos noturnos e é capaz de se adaptar tanto à vida na água quanto na terra. Talvez se soubesse das coincidências entre seu modo de viver e o do peixe, Mussum tivesse aceitado mais rápido o apelido que o acompanharia para o resto de sua vida.

A popularidade do artista deve-se à sua competência, ao carisma e ao bom humor, características que, além de serem destacadas em sua biografia, podem ser conferidas nos vídeos, publicidades e memes que circulam sobre o humorista na internet, especialmente nas redes sociais (como Facebook e TikTok, a exemplo). A produção de humor deve-se, segundo defendemos, a elementos de ordem não verbal (caso das caretas engraçadas e maneirismos), mas especialmente por aspectos verbais, como o uso de português não padrão e a criação e alteração de palavras. Neste último caso, o processo deu origem a um dialeto próprio, que Barreto (2023, p. 389) chama de “mussunguês” ou “mussunês”.

Daí a necessidade de articular diferentes campos do conhecimento para se compreender os ditos. O *corpus* a ser analisado foi extraído da biografia sobre o músico e comediante. Cada um dos capítulos da obra iniciava com uma epígrafe do multiartista. Foram 24 ao todo. Dessas, selecionamos três. O critério adotado para a escolha foi o da diversidade de ocorrências presentes, de modo a tornar mais produtiva a abordagem. Incluímos ainda uma quarta situação, um diálogo humorístico protagonizado por Mussum, não exposto como epígrafe. Foi acrescentado para demonstrar que o modo peculiar de fala dele não se restringia a frases curtas.

São estes quatro ditos os que irão compor a análise:

- (1) “Inflaçãozis é, em tradução, vaselina no forévis do povis”³;
- (2) “Comigo é assim: escreveu e não leu, é analfabetis”⁴;
- (3) “Não quero saber se Maomé vai à montanhis ou se a montanhis vai até Maomé. Eu quero mé!”⁵;
- (4) “— E você, negão, sabe quem foi Vishnu?
— Primeiro, ‘negão’ é seu passadis! Segundo, eu nunca fui apresentado a essa pessoa nem quero intimidadis!
— Você é muito burro! Vishnu é um membro da sagrada trindade hindu, que incluía ainda Brahma e Shiva!
— É... Brahma eu ainda tenho uma intimidade, né? Mas o Chivas... como tá caro, cacildis!”⁶;

Há a necessidade de um diálogo entre diferentes campos teóricos para que possam ser explicados os processos de produção de sentidos presentes em cada um desses casos. Começaremos pelo eixo central do capítulo, a LT, para depois incorporarmos as demais correntes linguísticas.

Campo textual

Pode-se dizer que a LT brasileira estabeleceu ao longo de sua trajetória dois tipos de diálogo interdisciplinar, um com acomodação de conceitos de outras abordagens teóricas e outro com apropriação pontual de conteúdos de distintos campos, caso de interesse desta exposição. Já foram feitos diferentes pontos de contato entre o escopo textual e outras correntes. Houve, inclusive, interfaces com as áreas trabalhadas neste capítulo, casos da Morfologia (Souza; Gonçalves, 2017)⁷, da Sociolinguística (Bentes; Rezende, 2017)⁸ e do Humor (Carmelino; Ra-

³ Barreto (2023, p. 243).

⁴ Barreto (2023, p. 100).

⁵ Barreto (2023, p. 171).

⁶ Barreto (2023, p. 343).

⁷ No capítulo “Linguística Textual e Morfologia”, Souza e Gonçalves (2017) mostram como o processo de formação de palavras complexas (nominalização, adjetivo terminado em -vel e advérbio terminado em -mente) está diretamente atrelado a motivações que decorrem do texto, pois passa pela construção colaborativa de sentidos entre atores sociais que se encontram sócio-histórica-culturalmente situados.

⁸ No capítulo “Linguística Textual e Sociolinguística”, Bentes e Rezende (2017) buscam aproximar os campos a partir da noção de conhecimento compartilhado da LT. Ao relacionarem atividades em interação e da linguagem em contexto, com cultura e sociedade, os autores defendem que “a categorização realizada nos processos de referência em/por meio de textos promove efeitos de conhecimento e reconhecimento sobre atores sociais” (p. 15).

mos, 2017)⁹. Nenhum deles se ocupou, no entanto, do fenômeno tomado como objeto de estudo deste texto, nem da necessária articulação entre as quatro correntes para a explicação dos casos selecionados.

Contemporaneamente, a LT trabalha dentro de uma perspectiva sociocognitiva interacional. O texto resulta de diversas operações (socio) cognitivas interligadas, logo, para processar a produção de seu(s) sentido(s), é preciso levar em conta um conjunto de suposições baseadas nos saberes e nas experiências dos interlocutores, dentre os quais estão o conhecimento linguístico (gramatical e lexical), enciclopédico ou prévio (de mundo, vivência), interacional (formas de interação social por meio da linguagem e normas comunicativas), de gêneros, do contexto.

Defende-se que o processamento de um texto consiste de diferentes estratégias processuais: as cognitivas (ligadas a certo cálculo mental, como a inferenciação), as sociointeracionais (determinadas socioculturalmente, visam ao bom estabelecimento da interação, caso da negociação, do uso da polidez) e as textualizadoras (referentes às escolhas textuais que os interlocutores realizam). Esclarece Koch (2005, p. 50):

[...] processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos, fazem pequenos cortes no material “entrante” (*incoming*), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação.

Em termos interacionais, considera-se o texto como o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que nele se constroem e por ele são construídos. Desse modo, o(s) sentido(s) do texto, tido como evento interativo, é (são) processado(s) mediante um trabalho de coprodução, nunca de forma monológica e solitária.

No entanto, o caráter interdisciplinar e os desafios postos diante de novas formas de produção de texto (a exemplo, o texto oral, o texto não verbal, a noção de gênero, a tecnologia) levaram a LT não apenas a refletir sobre as suas categorias analíticas, mas a propor outras, relevantes para os problemas que se apresentaram no processamento textual.

⁹ No capítulo “Linguística Textual e Estudos do Humor”, Carmelino e Ramos (2017) propõem a análise de algumas produções humorísticas (piada, dica-piada, tira cômica) com base na articulação entre certas categorias da Linguística Textual (referenciação, intertextualidade, intencionalidade e multimodalidade) e os princípios da teoria semântica do humor (scripts).

Dessa evolução, considera-se que, dentre as principais categorias analíticas, estão: referenciação, intertextualidade, sequenciação, coerência, conhecimentos (enciclopédico ou prévio, interacional, linguístico, meta-comunicativo, genérico) topicalização, gênero, contexto, multimodalidade, hipertextualidade e argumentação.

Para os propósitos deste capítulo, interessam-nos três delas: a referenciação, as diferentes formas de conhecimento, em particular o prévio e o linguístico, e a intertextualidade. São as que serão mais destacadas nos quatro ditos de Mussum citados anteriormente e, a partir de agora, analisados. Ainda que se entenda que o texto seja composto por diferentes modalidades, o foco será no elemento verbal.

Um primeiro aspecto a ser observado seria equacionar o volume de informação sobre Mussum que o leitor das falas dele dominaria. Tendo conhecimento prévio de quem era ele, ainda que minimamente, poderia ser feita uma associação entre o comediante e o modo peculiar de ele se expressar. Seria uma das chaves interpretativas de cada um dos quatro exemplos selecionados.

Conhecimentos prévios são as informações que os sujeitos já trazem para o momento da interação mediada pelo texto. Na situação apresentada, caso a pessoa não dominasse essas informações, ela teria de lançar hipóteses — ancoradas no conhecimento linguístico — para explicar por que parte das palavras terminaria com -is.

O conhecimento prévio também ajudaria a enquadrar os textos como sendo produções humorísticas. O recurso seria relevante também para que identificação de quem seria o autor das frases. É outro aspecto comum aos quatro ditos. Se o leitor identificar que o estilo verbal (via aspectos morfológicos) é próprio do comediante, como consequência, instauraria o referente “Mussum”. Esse objeto de discurso seria inferido, posto que o nome do artista não aparece de forma explícita nos trechos apresentados.

Na definição de Cavalcante (2011, p. 15), referentes “são entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto”. A percepção de que essas entidades podem ser instauradas sem menção explícita de uma expressão referencial já é um ponto consensual entre os autores que têm se dedicado ao tema, entre os quais podem ser citados, além de Cavalcante (2011), Custódio Filho (2011) e Lima (2016). É justamente o que se observa nos excertos analisados.

Isso não significa que não haja referentes instaurados explicitamente. Ocorrências assim ficam evidentes quando os ditos são observados individualmente. Alguns deles são mais salientes para o processo

de produção de sentido, em particular os inerentes ao “mussunguês” ou “mussunês”, como Barreto (2023) nomeia esse modo de falar.

Em (1), “Inflaçãozis é, em tradução, vaselina no forévis do povis”, destacam-se os referentes “inflação”, “tradução”, “vaselina”, “bunda” e “povo”, por meio das expressões referenciais “inflaçãozis”, “tradução”, “vaselina”, “forévis” e “povis”. “Forévis” era como Mussum se referia às nádegas. A palavra é uma das mais associadas a ele. É por meio da depreensão do que se esteja falando que se pode compreender o que havia sido exposto na frase, que o sistemático aumento de preços significaria, na prática (daí a presença da “tradução”), prejuízo à população.

Foi usada uma metáfora para demonstrar a forma como o impacto inflacionário afetava negativamente as finanças das pessoas. Infere-se que o uso de “vaselina” no “forévis do povis” seria uma outra maneira de se referir à expressão “tomar no cu”, que teria como uma de suas acepções demonstrar que alguém foi vitimizado. Para seguir essa linha interpretativa, “forévis” seria recategorizado de bunda para ânus (ou “cu”, opção mais informal), instaurado de maneira inferencial. Recategorização, como lembra Cavalcante (2011), é uma reconstrução contínua do referente ao longo do discurso.

Estaria nessa recategorização um dos elementos centrais — porém não o único, como demonstraremos adiante — que ajudariam a explicar o sentido humorístico desse primeiro dito. A referenciação está na base para a compreensão do quarto dito selecionado para análise. A peculiaridade é a de ser um trecho mais longo, dialogal. Por conta disso, é esperado que haja um volume maior de referentes.

O referente Mussum, por exemplo, instaurado de maneira não explícita e modificado ao longo do texto. Percebe-se, pela adjetivação “burro”, que é ele é rotulado pelo interlocutor como sendo alguém de pouca inteligência. Mas o ponto central estaria em dois referentes específicos: “Brahma” e “Shiva”. Ambos seriam categorizados, tal qual sugere o texto, como integrantes “da sagrada trindade hindu”, que contaria com Vishnu como terceiro componente. Este seria o deus da conservação. Os outros dois seriam os deuses da criação e da destruição, respectivamente.¹⁰

A fala final do comediante traz a chave interpretativa para o humor. Há uma modificação dos referentes Brahma e Shiva. O primeiro é associado à empresa fabricante de cervejas. O segundo, a uma marca de

¹⁰ Verbete Trimúrti. Wikipedia. Disponível em: <<https://bit.ly/42QKpYW>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

uísque, bebida alcoólica que, segundo o personagem, estaria “caro, ca-cildis” — outro termo fartamente usado pelo comediante.

Nos demais casos, os ditos (2) e (3), há o predomínio de outra estratégia, a intertextualidade. Há, evidentemente, como em todo texto, a presença de referentes. No (2), identificam-se: o dêitico referente ao autor, manifesto na primeira pessoa do singular, por meio de “comigo”; “analfabeto” (“analfabetis”); leitor, instaurado de maneira não explícita, mas depreendido por meio dos verbos “escreveu” e “leu”.

No dito (3), destacam-se “Maomé” e “montanha” (“montanhis”), além da indicação, uma vez mais, de primeira pessoa do singular. E “bebida alcóolica”, referente instaurado via expressão referencial “mé”. Este é outro termo popularizado no dialeto popularizado do humorista. É como o personagem caricato criado por ele se referia a uma de suas atividades preferidas: beber. Para que o referente fosse identificado, haveria necessidade, obrigatória neste caso, de que houvesse conhecimento prévio do sentido da palavra e de como o comediante a empregava.

Relevantes para se perceber sobre o que e quem se está falando, os referentes contribuem para a compreensão, mas não para o sentido humorístico pretendido. Para isso, como comentado, há a presença de uma estratégia intertextual. Cavalcante (2012), ao trabalhar o tema em conteúdos verbais, propõe que a paródia configura um dos recursos intertextuais possíveis em produções humorísticas derivadas de outros textos, não necessariamente cômicos. A linguista indica uma situação específica de paródia, o *détournement*, que é o caso que nos interessa aqui.

Segundo Cavalcante (2012, p. 159), “o *détournement* é um tipo de paródia, mas parece restringir-se a textos mais curtos, muitas vezes a provérbios, frases feitas etc., não chegando a transformar um texto completo em outro, em todos os casos”. Mantêm-se marcas do conteúdo original, como a ordem de apresentação dos termos e a estrutura frasal, até para que sejam identificadas pelo leitor, mas modificam-se alguns dos termos com diferentes fins, um deles o de produzir humor.

Entende-se que seja o caso presente nos ditos (2) e (3) de Mussum. “Comigo é assim: escreveu e não leu, é analfabetis” alude, de forma intertextual, a “escreveu e não leu, o pau comeu”. A estratégia que leva ao humor é a modificação do provérbio, algo próprio ao *détournement*. No lugar da esperada briga (“o pau comeu”), há a inesperada presença do referente analfabeto (“analfabetis”). A lógica trabalhada, por dedução, era a de que se alguém não leu, é porque não foi alfabetizada.

O dito (3), “Não quero saber se Maomé vai à montanhas ou se a montanhas vai até Maomé”, recupera o provérbio “se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé”. Uma vez mais, há o recurso do *détournement*, porém apenas com a troca de “montanha” por “montanhas”, de modo a enquadrar a fala no “mussunguês”. Porém, é na frase seguinte que se constrói o sentido humorístico. Independentemente da ordem ou de quem irá se deslocar, Maomé ou a montanha, Mussum quer “mé”. De tudo, a bebida é o que seria mais importante. O referente inesperado tende a surpreender o leitor.

A abordagem textual ajuda a explicar o que leva à produção do sentido e, em parte, o humor. Mas não dá conta, por questões de cunho epistemológico, de abordar todos os aspectos identificados nos exemplos selecionados, dada a riqueza linguística deles. É nisso que o diálogo com os demais campos teóricos se torna necessário.

Campo morfológico

Para a produção de sentido humorístico dos ditos de Mussum, é preciso levar em conta também o conhecimento da língua, especialmente de processos morfológicos, visto que o modo de dizer do multiartista é caracterizado tanto pela criação de palavras quanto pela modificação delas. Sabendo-se que a Morfologia é a área que estuda a palavra, ocupando-se da estrutura interna, dos processos de formação e de classificação (cf. Sandmann, 1992), dois mecanismos são postos em questão no objeto em análise.

O primeiro deles, marca registrada de Mussum, seria de ordem flexional: a modificação de palavras a partir do acréscimo de “-is” ou “-zis” no final. É o que se observa em: “inflaçãozis” (inflação < inflaçãozis [Ø<zis]), “povis” (povo< povis [o<is]), “analfabetis” (analfabeto<analfabetis [o<is]), “montanhas” (montanha < montanhas [a<is]), intimidadis” (intimidade < intimidadis [e<is]) e “cacildis” (cacilda < cacildis [a<is])¹¹.

O processo aí implicado simula a produção do plural para nomes, ou melhor, cria um plural inexistente, tendo em vista que, no portu-

¹¹ Ainda que esse processo de produção seja mais comum com substantivos, nota-se que também ocorre com adjetivo (duro< duris), como em “Estou mais duris que beijo de sino” (Barreto, 2023, p. 78), pronome (toda<todis) caso de “Aí, Cotó! Solta mais uma bem geladis que essas que estavam aqui evaporaram todis” (Barreto, 2023, p. 381) e interjeição (cacilda < cacildis), como em “[...] Mas o Chivas... como tá caro, cacildis!” (Barreto, 2023, p. 343).

guês brasileiro, a flexão de número corresponde ao contraste entre forma singular e plural, em que o acréscimo do sufixo /z/, escrito em -s, na última sílaba do nome indica o plural, ou seja, a presença de mais de um ser (cf. Camara Jr., 1981).

Mas por que podemos dizer que se trata de uma simulação da flexão de número? Haveria ao menos dois motivos, levando-se em conta a estrutura interna e a formação dos vocábulos. Um deles é porque a flexão de número ocorre de maneiras diferentes, conforme a terminação do singular¹², de modo que apenas os substantivos terminados em -al, -el, -il (paroxítono), -ol e -ul pluralizam-se com -is (trocando o -l em -is)¹³.

Outro motivo a flexão de número apresentar informações gramaticais, responsáveis pelo estabelecimento da concordância. Quando os nomes estão no plural, determinantes e verbos devem acompanhar a flexão. A exemplo do dito (1) “Inflaçãozis é, em tradução, vaselina no forévis do povis”, nota-se que isso não ocorre: verbo (“é”) e determinantes (“no” [em + o] e “do” [de + o]) são mantidos no singular.

O segundo processo morfológico, de ordem lexical, seria a criação de palavras novas. Os ditos em análise registram três delas: “forévis”, “mé” e “cacildis”¹⁴. De acordo com Sandmann (1992), todas elas podem ser consideradas palavras complexas, cujo processo de formação seria especial:

- (a) “Forévis” é um neologismo usado como sinônimo de “bunda”. Considerando-se que a neologia é um processo que pode criar palavra nova, “[...] não herdada da língua-fonte, porém organizada com as regras morfológicas da língua-alvo” (Castilho, 2010, p. 113), verifica-se que “forévis” vem de “forever” (“para sempre”, do inglês), acrescido do -is final [forever < forevØ < forévis].
- (b) “Mé” é sinônimo de bebida alcóolica, embora se refira mais comumente à cachaça. Considerando-se que o termo surgiu da mistura (bebida) criada e apreciada por Mussum, que continha cachaça, mel e limão < mé, o processo de criação é a abreviação.

¹² A exemplo, podemos citar: luz<luzes, túnel<túneis, réptil<répteis, fim<fins, mão<mãos, botão<botões, pão<pães (cf. Bechara, 1999).

¹³ Como se observa em: jornal<jornais, papel<papéis, fóssil<fósseis, lençol<lençóis, pau<pauis. (cf. Bechara, 1999).

¹⁴ Convém destacar que as palavras “forévis” e “cacildis” ajudam a eternizar o humorista, já que batizam cervejas do Mussum. Criada em 2011, pela Brassaria Ampolis, com o objetivo de “elevar o nível das cervejas que se bebem no Brasil, de uma forma leve, bem-humorada e ‘sem frescuris’”, a produção da cerveja de Mussum foi assumida, em 2017, pelo Grupo Petrópolis (Barreto, 2023, p. 392).

- (c) “Cacildis” é uma interjeição que indica espanto, admiração, lembrança repentina de algo, cujo processo de formação é a derivação sufixal: “cacilda” (interjeição) + -is (sufixo que caracteriza o “mussunguês”).

Ainda sobre os processos morfológicos, importa destacar, como bem fizeram Basilio (1980) e Sandmann (1992), que os usuários têm uma competência morfológica, seja ela lexical, seja flexional. Isso significa que sabem dizer o que é aceitável ou inaceitável em termos de análise estrutural e regras de formação de palavras e que, tendo internalizado essas normas, são capazes de formar ou entender palavras novas.

É com base na noção de competência e de conhecimento da língua que podemos estabelecer um diálogo mais evidente entre Morfologia e LT. Se, para a LT, os sujeitos acionam seu conhecimento linguístico (gramatical e lexical), bem como fazem escolhas motivadas sempre pela concretização de suas propostas de produzir sentido, vemos que, nos ditos de Mussum, a criação e a modificação de palavras, além de não serem processos feitos aleatoriamente (tendem à construção do humor e de um estilo particular), refletem o saber morfológico, dos mecanismos/padrões de formação de palavras.

Campo sociolinguístico

A criação e a modificação de palavras, como observado nos ditos de Mussum (como “inflazãozis”, “mé”, “montanhis”, “passadis”), levam à produção de um estilo, que, caracterizado pelo uso de uma linguagem coloquial e inusitada, rompe com a linguagem padrão e instaura efeito de sentido humorístico. Um dos campos teóricos que trata do estilo e da variação estilística é a Sociolinguística, perspectiva que busca relacionar linguagem e sociedade, isto é, as estruturas linguísticas aos aspectos sociais e culturais (cf. Alkmim, 2001; Camacho, 2001). Entendida como uma instituição social, a língua, nessa corrente, é vista levando-se em conta o contexto situacional, a cultura e a história das pessoas que interagem por meio dela.

Ainda que o lado social da língua tenha sido levado em conta por estudiosos desde o início do século XX, é com Labov, na década de 1960, que a Sociolinguística se firma, por meio de investigações sobre variação linguística, que buscam explicar o fenômeno da linguagem a partir do registro, da descrição e da análise sistemática de diferentes falares em situações reais de uso, ou seja, naturais (espontâneas). Os estudos

partem da comunicabilidade linguística: embora as pessoas orientem seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras, elas não falam do mesmo modo.

Ao observar a natureza dinâmica da fala e constatar que os usos da língua variam, era necessário mapear os contextos que favoreciam a variação, seja na fala de um mesmo grupo de falantes, seja entre grupos distintos. Diversos fatores explicariam a variação: (a) componentes internos ao próprio sistema analisado; (b) componentes geográficos, relacionados à questão espacial; (c) componentes sociais dos falantes, como nível socioeconômico, escolaridade, gênero, idade; (d) fatores de ordem individual, também denominados de componentes estilísticos, a partir dos quais os falantes diversificam o uso de registros em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais.

Embora a variação estilística tenha recebido menos destaque no paradigma variacionista por estar atrelada a fatores como prestígio e grau de atenção do falante à sua própria fala, ela é essencial para se entender os ditos de Mussum. Ao tratar do estilo, Labov ([1972] 2008) evidencia o eixo linear formalidade *versus* informalidade, o qual é pensado em dois extremos: de um lado o “padrão global”, que compreende a fala formal (cuidada, monitorada, logo, de maior prestígio); de outro, “o estigma global”, que compreende a fala casual (natural, casual, não monitorada). Nesses moldes, é nesta última forma de falar que se incluem os ditos de Mussum.

Para Coupland (1985, 2001) — que alarga a pesquisa sociolinguística ao romper com proposta laboviana¹⁵ e considerar a fala de um indivíduo em situação natural —, a variação estilística pode ser compreendida como uma forma dinâmica de apresentação do eu, construída na/pela manipulação estratégica de elementos linguísticos e não linguísticos¹⁶. Nos pressupostos do autor, articulados com estudos da Ciência da Comunicação, o estilo relaciona variedade linguística, propósito comuni-

¹⁵ O modelo de Labov ([1972] 2008), mais geral, leva em conta análise da variação estilística da fala de cidadãos de Nova Iorque a partir de entrevistas. Coupland (1985, 2001) propõe um modelo mais localista a partir da análise da fala de um locutor de rádio (Frank Hennessy) da cidade de Cardiff, em Gales.

¹⁶ Style, and in particular dialect style, can therefore be construed as a special case of the presentation of self, within particular relational contexts – articulating relation goals and identity goals [...]. Dialect style as persona management captures how individuals, within and across speaking situation, manipulate the conventionalized social meanings of dialect varieties – the individual through the social (Coupland, 2001, 197-198).

cativo do sujeito, prática em que está inserido e efeitos de sentido nos contextos socioculturais onde surge.

De acordo com esse autor, a atenção à fala vai muito além de ser um processo que prioriza apenas o eixo formal (prestígio) *versus* informal (estigma), vinculando o informante a uma categoria social pré-estabelecida. O estilo consiste em um mecanismo elaborativo e criativo, capaz de revelar uma série de sentidos sociais possíveis. Com base nisso, podemos dizer que o estilo (a variedade estilística) de Mussum é um modo de apresentação dinâmica de si (caracteriza o humorista, o trapalhão) e é construído na/pela manipulação estratégica de elementos linguísticos, uma vez que cria e modifica palavras para produzir humor e é adaptado às circunstâncias em que se produz.

Um dado relevante a destacar, embora possa ser considerado particular e inusitado, é o estilo ou modo de dizer de Mussum levou à construção de um dialeto (“o mussunguês” ou “o mussunês”), replicado ao longo do tempo. A exemplo, podemos citar peças publicitárias que se utilizam da imagem e do dialeto do comediante¹⁷, memes¹⁸ e vídeos¹⁹ que circulam nas redes sociais.

Do que foi exposto até aqui, fica evidenciada a necessidade de acionamento da Sociolinguística para explicar o dialeto “mussunguês”. O comediante demonstra ter competência comunicativa e sociolinguística com respeito ao uso de regras da língua a ponto de manipulá-las (não se manipula aquilo que não se domina). Esse domínio, aos olhos da LT, seria entendido como a mobilização de conhecimentos linguísticos, apropriados pelo falante/autor e compartilhados com o ouvinte/leitor. Observa-se, desse modo, um diálogo estabelecido entre os dois campos.

Campo humorístico

Considerando-se que os ditos de Mussum só fazem sentido se lidos como um tipo de produção textual humorística, é preciso que se entenda o que vem a ser humor. Visto como um fenômeno complexo, difícil de

¹⁷ Em 2012, a Strat Comunicação faz uso da imagem do humorista e de seu modo de falar em peças publicitárias satíricas (dados disponíveis em: <https://bit.ly/3S9CCAB>). Em 2013, a Volkswagen produziu um comercial ambientado na década de 1970 com Mussum (dados disponíveis em: <https://bit.ly/42Z5vES>).

¹⁸ Os memes circulam em sites variados, a título de exemplificação, consideremos um deles: <https://bit.ly/3EHb1DM>.

¹⁹ As informações podem ser conferidas em vídeos que circulam no TikTok (dados disponíveis em: <https://bit.ly/3GoZrxx>).

ser definido, talvez por ser objeto de interesse de áreas distintas (como História, Sociologia, Linguística, Psicologia, Psicanálise), o humor também pode ser compreendido como um campo do conhecimento. É o que propõe Possenti (2010, 2018)²⁰, autor que estuda o tema sob a perspectiva da Linguística. O teórico destaca que, dentre as teses defendidas sobre o humor, a novidade seria impor-lhe uma reclassificação: “falta dizer dele o que está diante de todos: que é um campo” (Possenti, 2018, p. 12).

O campo, segundo Possenti (2018), pode ser entendido como área ou universo discursivo, cuja marca principal é a imposição de regras a serem seguidas por seus membros. Desse modo, cada campo, a exemplo, mantém relação com certos discursos, demanda uma organização própria (inclui certos profissionais, dirige-se a um dado público), compreende determinadas teorias e práticas, impõe a produção de textos/gêneros específicos, estabelece a linguagem a ser usada, as expectativas de leitura e os espaços de circulação (livro impresso, internet).

Concebido como campo, isto é, uma área que impõe regras particulares e é internamente heterogênea (compreende diversas teorias), o humor é caracterizado por Possenti (2018) de forma análoga ao campo da literatura, tendo em vista a observação de traços comuns entre eles: seguirem, por assim dizer, as regras da ficção (retrataram, à sua maneira, fatos e pessoas, sem pretensões sociológicas; não pregarem diretrizes e não terem função educativa ou moralizante). É o que podemos ver nos exemplos. Ao dizer em (1) “Inflação é, em tradução, vaselina no forévis do povis”, o propósito é caracterizar o que vem a ser “inflação” de forma expressiva, informal, bem-humorada e crítica (dizendo metaforicamente que o aumento de preços prejudica a população), mas não educar ou impor que os outros vejam a situação da mesma forma.

Na associação entre os campos, um dos traços comuns destacados por Possenti (2018) refere-se ao profissional em si, uma vez que tanto autores quanto humoristas não têm formação específica, fazem algo que não se aprende na escola, atuam em qualquer espaço e podem ter outras profissões ou atividades. No caso de Mussum, além de comediante e ator, ele atuava (paralelamente) como músico, compositor e sambista.

Outros aspectos salientados pelo autor são de ordem diversa, mas ainda comuns entre os dois campos. Por uma questão de enfoque, pas-

²⁰ A tese de Possenti aparece pela primeira vez em um texto publicado em 2010. Aqui, vamos nos ater à versão mais atual, a de 2018.

samos a destacar apenas as características do campo humorístico, sem compará-lo, que são:

- a abordagem de qualquer assunto (sexo, instituição, política) e a luta contra censura ou proibição de suas produções;
- a produção ou prática de um grande número de gêneros, sejam eles estrita ou eventualmente humorísticos;
- a despreensão de ser pragmático, de retratar a realidade (mesmo que apresente certa relação com ela), dizer a verdade, ser eficaz ou militante;
- a necessidade de ser visto de forma séria (não banal, indigno, baixo, como muitas vezes o é), como objeto de análise de textos e cursos acadêmicos;
- a exploração de diferentes tipos de humor: popular, erudito, grosseiro, sofisticado, lúdico, sarcástico, cordial, irônico;
- o desenvolvimento de novas teorias da linguagem para dar conta de objetos de estudo (quadrinhos, charge, tira, cartum, meme);
- a produção de textos assinados ou não, ou seja, textos anônimos (piada, meme) ou de autoria explicitada (charge, tira);
- a circulação em espaços variados e relevantes (conversas informais, mídia impressa, feiras) e a publicação em locais específicos (no jornal, por exemplo, a charge é alocada nas páginas de opinião, junto aos editoriais; já as tiras, no caderno cultural);
- a produção do humor é vinculada a uma técnica (elemento linguístico ou não que explica a deflagração);
- a recepção do humor é diversa (compreendida no próprio campo ou não; neste caso, muitas vezes acaba sendo alvo de censura, cancelamento, intimidação).

Os ditos de Mussum consistem em um gênero estritamente humorístico, abordam temas distintos (inflação, analfabetismo, manifestação de desejo, desconhecimento) e se caracterizam por um tipo de humor popular, o qual é deflagrado especialmente pelo modo de dizer. Ainda que diferentes técnicas possam ser consideradas como as que explicam linguisticamente a produção da comicidade nos ditos — caso de referência, recategorização, *détournement*, conhecimento prévio e linguístico, conforme os exemplos em estudo —, a principal delas ainda seria o estilo, a partir da criação e modificação de palavras.

Além dos aspectos de que trata Possenti (2018) sobre o campo do humor, é possível considerar outros. Com base nas categorias do risível, propostas por Travaglia (1989), Carmelino (2009) considera que o hu-

mor pode variar os propósitos (divertir, denunciar, criticar, persuadir) e a forma de composição (a linguagem da produção humorística pode ser verbal, não verbal, multimodal, oral, escrita). Como podemos verificar, os ditos de Mussum aqui analisados são produzidos por meio da linguagem verbal escrita e, quanto à função, embora a maioria deles tenda à diversão, caso dos exemplos (3) e (4), também pode trazer certa crítica/reflexão social, como em (1) e (2).

Do exposto, alguns dos aspectos abordados na constituição do campo do humor são relevantes à análise dos ditos de Mussum, os quais, para nós, consistem em categorias teóricas que dialogam com a noção de conhecimento compartilhado da LT: gênero, tipo, técnica e função do humor, forma de composição. Desse modo, o conhecimento enciclopédico e interacional (formas de interação social por meio da linguagem e normas comunicativas) e do gênero permitem que se leia uma construção, que poderia parecer inadequada ou absurda em qualquer outro campo, como adequada no campo do humor, pois foi produzida para tal. Assim, constrói-se sentido para os ditos de Mussum.

Considerações finais

Peculiar, o dialeto criado e popularizado por Mussum é um caso a ser analisado sob diferentes lentes teóricas. A textual, tomada como base, ajuda a explicar muito do processo de produção de sentidos dos ditos do músico e comediante. Elementos como referenciação, intertextualidade (por meio do *détournement*) e conhecimentos prévio ou enciclopédico e linguístico foram chaves interpretativas relevantes dos fatores para elucidar os efeitos humorísticos presentes. Mas não suficientes para elucidar a complexidade do modo de falar dele.

O estilo, aspecto nuclear do modo como os ditos são produzidos e que tão singularmente marca a identidade de seu autor, pode ser percebido por conhecimento linguístico, porém há a necessidade de se confrontar pela área morfológica para o detalhamento das modificações e criações de palavras presentes no estilo de Mussum. Do mesmo modo, torna-se relevante acionar a Sociolinguística para detalhar quais elementos levam à composição desse estilo. E ao humor, campo próprio ao qual os ditos se vinculariam e que, por conhecimento prévio e interacional, seriam lidos desse modo.

A aproximação ou articulação entre a LT e outros campos (Morfologia, Sociolinguística e Humor) aqui proposta se assemelha, de certo modo,

à feita por Bentes e Rezende (2017), uma vez que se observa que o conhecimento compartilhado é o elemento que permite tal empreendimento, uma vez que ele incide sobre diversos aspectos de práticas de linguagem. São pontos de contato que, a depender do exemplo a ser analisado, ficam mais evidentes e necessários. Entende-se, e se procurou demonstrar, que os ditos de Mussum configurem um caso justamente assim.

Referências

- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística, Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.
- BARRETO, Juliano. **Mussum: uma história de humor e samba**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2023.
- BASILIO, Margarida. **Formação e classe de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Linguística Textual e Sociolinguística. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério (org.). **Linguística Textual: interfaces e delimitações**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 258-301.
- CAMACHO, Roberto. Sociolinguística, Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-75.
- CAMARA, JR. Joaquim Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CAPISTRANO JR., Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017.
- CARMELINO, Ana Cristina. O texto humorístico: construção de sentido. In: VIDON, Luciano; LINS, Maria da Penha Pereira. **Da análise descritiva aos estudos da linguagem: a linguística no Espírito Santo**. Vitória: PPGEL, 2009, p. 105-22.
- LINS, Maria da Penha Pereira; RAMOS, Paulo. Linguística textual e estudos do humor. In: CAPISTRANO JR., Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017, p. 363-386.
- CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COUPLAND, Nikolas. Hark, hark the lark: social motivations for phonological style-shifting. **Language and Communication**, 5 (3): 153-171, 1985.
- COUPLAND, Nikolas. Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. In: EKCERT, Penelope; RICKFORD, John R. (org.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8896>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LIMA, Silvana Maria Calixto de. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **Intersecções**, ed. 18, ano 9, n. 1, fev. 2016, p. 61-80. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1254/1137>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- POSSENTI, Sírio. É um campo: um programa. In: **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 171-180.
- POSSENTI, Sírio. O humor é um campo. In: **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018, p. 11-40.
- SANDMANN. Antônio José. **Morfologia lexical**. São Paulo: Contexto, 1992.
- SOUZA, Edson Rosa Francisco; PENHAVAL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério (org.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017.
- SOUZA, Edson Rosa Francisco; GONÇALVES, Carlos Alexandre. Linguística e Morfologia. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco; PENHAVAL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério (org.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017, p. 144-188.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 5-6, p. 42-79, 1989. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6579/5508>. Acesso em: 14 jun. 2024.



CAPÍTULO 2

Diálogos entre textos e gêneros Da textualização à intertextualização



Florencia Miranda

Introdução

Este trabalho propõe abordar um processo de produção textual específico para o qual, em trabalhos anteriores (Miranda, 2004, 2007, 2010, 2012b, entre outros) propus o termo/conceito de “intertextualização”. Esse processo se observa como um “cruzamento” ou uma “hibridação” de gêneros, mas envolve diversas possibilidades de manifestação e funcionamento.

Para caracterizar a intertextualização, iniciarei o trabalho definindo as noções de texto e de gênero textual que estão na base do conceito que aqui interessa. Para isso, assumo uma teoria do texto que se situa preferencialmente na perspectiva epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2008 e 2019; Miranda 2012a, entre outros). Depois, apresentarei uma síntese das relações dialógicas entre textos e gêneros, retomando o trabalho clássico e fundador de Gérard Genette. Nesse momento será possível estabelecer uma diferença explícita entre a noção de intertextualidade e a de intertextualização e se justificará a adoção do termo escolhido em detrimento de outras opções que se utilizam na Linguística Textual, tais como “intergenericidade” ou “intertextualidade intergêneros”. Finalmente, abordarei algumas particularidades do processo de intertextualização, exemplificando esse processo com alguns textos publicitários.

1. As noções de texto e de gênero textual: a textualização

Texto e gênero textual (ou discursivo, segundo as perspectivas) são dois termos que têm sido objeto de debate no interior dos diferen-

tes campos de estudo que por eles se interessam. Em particular nos estudos linguísticos, essas noções têm sido especialmente instáveis, mas talvez por isso mesmo deram origem a incontáveis publicações, eventos científicos e, até mesmo, correntes de estudo específicas, como as Linguísticas Textuais¹ ou mesmo uma possível “Linguística dos gêneros”².

Dentro desse panorama diverso, a linha que me interessa retomar aqui é a perspectiva que assume o *texto* e o *gênero textual* como objetos (ou mesmo “sistemas”) complexos, abertos e dinâmicos (Bernárdez, 1995; Miranda, 2010). A meu ver, é nessa perspectiva que se podem situar também os estudos sobre textos e gêneros desenvolvidos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2004 e 2008; Machado, 2005; Miranda, 2012a, entre outros). Vejamos mais em detalhe cada uma das noções e suas articulações.

A noção de **texto**, do ponto de vista interacionista em que me inscrevo, corresponde a uma unidade empírica da interação discursiva. É nos textos que qualquer língua se materializa, quer na modalidade oral, quer na escrita, ou ainda de forma multimodal. Segundo Miranda (2007, 2010 e 2023), um texto pode ser definido como um objeto psico-socio-semiótico complexo, aberto e dinâmico, que constitui uma unidade da comunicação linguística situada, podendo ser produzido por um sujeito ou por mais sujeitos empíricos, em qualquer modalidade (oral, escrita ou multimodal) e em qualquer suporte.

Essa definição envolve *três dimensões e três características*. Todo texto constitui um objeto que se produz e/ou se compreende articulando uma **dimensão psicocognitiva** que implica processos psicológicos, cognitivos e emocionais dos sujeitos participantes; uma **dimensão sócio-histórica**, que inclui fatores de ordem sociológico, cultural e histórico em toda produção e compreensão textual; e uma **dimensão semiótica ou semiolinguística**, que implica a mobilização de signos de linguagem (verbais e não verbais). Por outra parte, as três características (complexidade, abertura e dinamicidade) já foram muito bem definidas no trabalho pioneiro de Bernárdez (1995). Retomando o trabalho desse autor, podemos dizer que um texto constitui um objeto

¹ Utilizo a expressão “linguísticas textuais”, no plural, retomando a ideia de campo complexo que apresentei em Miranda (2010, p. 24-33), a partir do trabalho de Conte (1989).

² Sobre a ideia de uma possível ou necessária “Linguística dos gêneros”, ver, por exemplo, Rastier (2001), Coutinho (2005), Bouquet (2004) e Miranda (2010, p. 35).

— ou um sistema — **complexo**, porque se trata de um sistema que envolve diversos subsistemas em interação. Porém, o caráter complexo não surge da quantidade de elementos que interagem, mas das formas de interação entre eles. Por outro lado, para o autor, o texto constitui um sistema que interage com o meio (Bernárdez, 1995, p. 69); por isso, deve ser compreendido como um sistema **aberto**; ou seja, um sistema que é influenciado pelo exterior (Bernárdez, 1995, p. 122). Isso explica que não possam existir dois textos iguais, porque não há dois contextos exatamente iguais (Bernárdez, 1995, p. 134). Finalmente, o caráter **dinâmico** vem dado pela mutabilidade ou variação temporal tanto da produção quanto da recepção, que constituem processos que se desenvolvem no tempo (Bernárdez, 1995, p. 138) e, portanto, retomando uma metáfora de Enkvist (1987) que caracteriza o texto como uma “paisagem depois da batalha”, o texto não se pode considerar apenas um produto final, já que ele é esse produto mais a sua “história” (isto é, o texto inclui os processos que produziram o texto) (Bernárdez, 1995, p. 137, n. 1).

Vinculado a isso, é importante observar, tal como descreve Bronckart (2004), que a produção de um texto implica um processo de adoção e adaptação de um modelo de **gênero** disponível no “arquitexto”. Esse “arquitexto” — termo que Bronckart propõe inspirado em Genette (1982) — pode ser concebido como um repositório psico-socio-histórico que cada pessoa constrói ao longo da vida, a partir de suas experiências textuais. Deste ponto de vista, os textos são sempre objetos empíricos, concretos, produzidos e compreendidos em situações sócio-históricas particulares, por sujeitos que interagem mobilizando signos linguísticos (ou, melhor, de linguagem). Ademais, os processos de compreensão e produção dos textos implicam em maior ou menor grau a identificação de um (modelo de) gênero textual. Ou seja, quem produz ou compreende um texto mobiliza certa representação do gênero no qual esse texto se inscreve. Se pensarmos em situações concretas, ninguém produz ou compreende “um texto”, mas antes um artigo científico, uma mensagem de WhatsApp, um telejornal, uma conversa com um amigo ou um anúncio publicitário.

Assim, a concepção de texto que defendo enquanto objeto empírico (concreto) implica e pressupõe a noção de gênero textual entendida como uma abstração, isto é, uma configuração de elementos semióticos que só pode ser observável em textos empíricos. Nessa perspectiva, am-

bas as noções envolvem as três dimensões e as três características mencionadas acima, tal como afirmei em Miranda (2010, p. 106)³:

[...] textos e gêneros são dispositivos de comunicação complexos que funcionam na inter-relação de três dimensões: uma **dimensão social**, que abrange factores de ordem sociológica, cultural e histórica; uma **dimensão psicocognitiva**, que contempla aspectos relacionados com as representações, os conhecimentos, as estratégias, as intenções e as emoções; e uma **dimensão semiolinguística**, que torna possível a semiotização.

O gênero textual não pode ser concebido como o resultado de uma classificação de textos (tal como acontece com as tipologias textuais), nem constitui um objeto concreto. Com efeito, para definir o conceito de gênero textual, na perspectiva do Interacionismo Socio-discursivo, podemos recorrer às três dimensões que interagem na configuração de um gênero e que coincidem com as dimensões textuais (ver Miranda, 2012a). Retomando a síntese que apresentei em Miranda (2023, p. 155), podemos dizer que, na dimensão psicocognitiva, os gêneros constituem instrumentos (no sentido vygotskiano dado por Schneuwly, 1998) disponíveis e necessários para a organização do uso da linguagem em unidades de comunicação, isto é, em textos. Além disso, considerando a dimensão sócio-histórica e cultural, esses instrumentos constituem o resultado das práticas de linguagem coletivas das gerações passadas e contemporâneas. Finalmente, na **dimensão semiótica**, os gêneros são configurações de opções semiolinguísticas relativamente estabilizadas e conformam “formatos textuais”. É possível identificar características verbais e não verbais específicas de cada gênero textual, embora não se trate de traços exclusivos de cada gênero, nem historicamente fixos.

Para dar conta dessa relação primária e constitutiva entre textos e gêneros textuais, propus o conceito de **textualização**. Assim, todo texto entendido enquanto objeto complexo, aberto e dinâmico, que se produz e se compreende a partir de um (modelo de) gênero constitui uma textualização. Textualizar é, por isso, construir um texto atualizando os parâmetros de textualização associados a determinado gênero. É importante explicitar que estes parâmetros são dinâmicos, já que se estabilizam e se alteram socio-historicamente, configurando os traços ou as

³ Nesta citação, mantenho a ortografia do português europeu da época em que o texto foi publicado.

características que permitem reconhecer no texto uma relativa “identidade genérica” (ver Miranda, 2010, p. 153).

2. As relações dialógicas: da textualização à intertextualização

É um assunto já profundamente observado que os textos estabelecem relações dialógicas diversas. Para denominar certas dessas relações, propusemos, em Miranda e Coutinho (2004, p. 346), a expressão “interação textual e genérica”, que se refere aos “processos que permitem pôr em relação dois ou mais textos e/ou gêneros diferentes no espaço de uma única configuração textual” (tradução minha). Nessa expressão, portanto, podemos reunir processos que articulam objetos de natureza diversa, já que textos e gêneros se relacionam necessariamente, mas constituem objetos diferentes.

Para compreender melhor esses processos, vale a pena voltar às origens dos debates sobre as relações entre textos e gêneros. Assim, sabemos que, quando Julia Kristeva, na década de 1960, introduziu a noção de intertextualidade no campo da Teoria Literária, inspirou-se no conceito de dialogismo ou “tonalidades dialógicas” de Bakhtin.

todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. [...] Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona [...]: los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera (Bajtín, 2005, p. 281).

Assumindo estas considerações, Kristeva fala de *intertextualidade* para dar conta de uma característica inerente aos textos: “todo texto é construído como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (Kristeva, 1969, p. 145)⁴. Posteriormente, a noção ganhou novos significados e, com toda a sua polissemia, migrou para outros campos — especialmente, para a Análise do Discurso e a Linguística Textual. Para citar apenas um exemplo, lembremos a obra de introdução à Linguística Textual que Beaugrande e Dressler publicaram em 1981. Nesta obra, a intertextualidade é mencionada como sendo uma das sete normas da textualidade. Segundo os autores,

⁴ Na língua original: “(..) tout texte se construit comme un mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d’un autre texte” (Kristeva, 1969, p. 145).

[...] se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y de recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él (Beaugrande e Dressler, 1997, p. 249).

Compartilhando a mesma perspectiva literária de Kristeva, Gérard Genette marca uma viragem nas reflexões sobre as formas relacionais do texto. Em sua obra *Palimpsestes*, de 1982, propõe uma taxonomia das formas de transtextualidade ou “transcendência textual do texto”, ou seja, de “tudo aquilo que coloca o texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. O autor identifica cinco formas de transtextualidade, que apresenta em uma escala crescente de abstração, implicitação e globalidade: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitectualidade. Vejamos de forma sintética cada uma delas.

O autor utiliza o termo *intertextualidade* para falar da relação de co-presença de dois ou mais textos empíricos. Esta noção é tomada dos trabalhos de Kristeva, mas limita seu alcance, já que se assume como uma ligação estrita entre textos atestados. Para Genette, esta classe de relação pode assumir formas diversas; tais como a *citação*, o *plágio* e a *alusão*.

A *paratextualidade* constitui a relação do texto (especialmente, da obra literária, na perspectiva específica deste autor) com o seu *paratexto* (títulos, prefácios, epígrafes, etc.). Esta modalidade foi aprofundada na obra *Seuils*, de 1987, em que Genette propôs uma subcategorização com um critério basicamente espacial: por um lado, o *peritexto* (que diz respeito aos elementos que se situam na periferia do texto, como o título, os subtítulos, o prefácio etc.)⁵ e, por outro lado, o *epitexto* (constituído pelos elementos que se originam e circulam no exterior do texto — por exemplo, as entrevistas e os textos epistolares do autor —, cujo tema seja a obra em questão).

Já a *metatextualidade* é a relação de “comentário”, em que um texto retoma um outro para falar sobre ele — sendo citado diretamente ou simplesmente aludido. Para Genette, esta constitui a relação crítica por excelência (Genette, 1982, p. 10).

Por seu lado, a *hipertextualidade* constitui o objeto específico da obra de 1982 e é definida pelo autor como toda relação em que se une

⁵ Vale notar que a noção de “peritexto” foi retomada por Jean-Michel Adam para seus trabalhos na área da Linguística Textual. Ver, por exemplo, Adam (2008).

um texto B (chamado de *hipertexto*) a um texto anterior A (chamado de *hipotexto*). O texto A se insere no texto B sem que se trate de um comentário. Esta operação envolve fenômenos derivacionais, seja por transformação (como a paródia, o disfarce e a transposição) ou por imitação (por exemplo, o pastiche).

Finalmente, a *arquitextualidade* dá conta da relação do texto com as diversas classes em que este se enquadra (gêneros, tipos de discurso, modos de enunciação etc.).

Na classificação deste autor, há dois termos que se referem a relações internas aos textos (arquitextualidade e paratextualidade) e três termos que se referem a relações entre um texto e outros elementos externos (intertextualidade, metatextualidade e hipertextualidade). Entre essas noções, a que mais desenvolvimento teórico e empírico teve, historicamente, nos estudos sobre o texto (literário e não literário) foi a de intertextualidade.

Como indica Maingueneau (2002), o termo *intertextualidade* recebe dois significados: um, nos moldes inaugurados por Kristeva, que corresponde à propriedade constitutiva de todo texto e outro que, segundo autores como Genette, se refere ao conjunto de relações que um texto (ou um grupo de textos) estabelece com outros textos. O primeiro significado do termo, apesar de preservar o sentido original da noção, tem sido questionado por diversos autores. Por exemplo, Piégay-Gros (1996, p. 2) afirma que considerar que tudo é intertexto apaga a especificidade da noção de intertextualidade e, portanto, faz com que ela perca eficácia. Neste sentido, e seguindo o raciocínio de Samoyault (2001, p. 19, tradução minha), “parece preferível manter o termo dialogismo para designar a primeira concepção e reservar o termo intertextualidade para a segunda concepção”. Assim, o dialogismo seria a propriedade constitutiva de todo texto em sua relação com os textos que o precedem (e com os quais necessariamente dialoga), enquanto a intertextualidade corresponderia a um conjunto específico de operações por meio das quais dois ou mais textos singulares são colocados em uma relação de copresença.

Assumindo esta opção, defino sumariamente a intertextualidade como um processo de interação entre dois ou mais textos-fonte (ou fragmentos textuais) dentro de um texto-alvo. As formas da intertextualidade são diversas e se situam em uma escala gradual (ou num *continuum*) que inclui desde a alusão (forma menos explícita) até a citação textual com indicação da fonte (forma mais explícita). *Grosso modo*, podemos identificar duas grandes classes de operações ou mecanismos: a reprodução “fiel” (ou introdução) e a reformulação. A primeira classe

inclui práticas como a citação e o plágio, e a segunda classe inclui todas as possibilidades de transformação de um texto fonte, por exemplo, a paráfrase e a paródia.

Apesar da exaustiva classificação proposta por Genette, falta ali uma categoria específica para dar conta da relação entre um texto e outros gêneros textuais diferentes daquele em que esse texto se inscreve. Estou me referindo a esse processo de produção textual que se apresenta como um “cruzamento de gêneros” (Miranda, 2004) e para o qual alguns autores têm utilizado as noções de “pastiche de gênero” (Bonhomme, 2004; Bouillaguet, 1996), “intertextualidade na arquitextualidade” (Pinto, 1997) ou, mais frequentemente no Brasil, “intergenericidade” ou “intertextualidade intergêneros” (Marcuschi, 2003; Koch, Bentes e Cavalcante, 2007). É para conceptualizar essa real ou aparente “mistura” de gêneros que propus, há duas décadas e no quadro de minha pesquisa de doutorado, o termo/conceito de **intertextualização**.

O termo *intertextualização* é eventualmente usado para referir o aspecto dinâmico da intertextualidade. A intertextualização seria a ação de relacionar dois ou mais textos empíricos. Porém, na minha proposta, o termo assume um significado diferente. Entre os motivos que justificam a opção por outro sentido, talvez o mais relevante esteja na própria noção de textualização, que faz parte e é origem deste termo.

Se entendemos a **textualização** como a relação primária e constitutiva entre todo texto e o gênero em que ele se inscreve, a **intertextualização** deve ser compreendida como uma relação secundária, já que se baseia no processo primário de textualização. Em uma definição breve, pode se dizer que *a intertextualização constitui um processo de produção textual em que se põem em relação de copresença traços ou parâmetros de textualização associados a gêneros diferentes*. Esta definição permite justificar a escolha terminológica realizada: chamamos de *intertextualização* ao processo que se baseia na *interação* entre diversas formas de *textualização* no interior de um mesmo texto.

A escolha deste termo — em detrimento das formas hoje muito divulgadas de “intergenericidade” ou “intertextualidade intergêneros” — se justifica, também, na ideia de que não se trata sempre de uma presença simultânea de dois ou mais gêneros textuais, nem de uma hibridação de gêneros. De fato, em um texto podem ocorrer alguns traços característicos de um gênero diferente do próprio, sem que exista realmente a atualização de dois ou mais gêneros no mesmo texto. Por exemplo, na análise do *corpus* de minha pesquisa de doutorado, encon-

trei casos em que apenas uma frase no título de uma notícia de jornal (de Portugal) remetia para algum outro gênero, como no caso de “Era uma vez” (que remete para o conto maravilhoso) ou “Jovens agricultores precisam-se” (que remete para o anúncio classificado de oferta de emprego). Além disso, defendo que é preferível reservar a noção de “intertextualidade” para dar conta especificamente das formas de relação entre dois ou mais textos empíricos ou atestados.

Utilizando o conceito de intertextualização, coloca-se, no centro da caracterização desse fenômeno, o fato de que nesse processo entram em relação diferentes formas de textualizar. Ou seja, intertextualizar implica pôr em interação formas de textualizar associadas a gêneros textuais diferentes. Esse processo produz um efeito de copresença de gênero, pois se origina no (e é percebido como um) cruzamento de características de dois ou mais gêneros em um mesmo texto. É um “efeito” e, em geral, não uma verdadeira “mistura” ou presença simultânea de gêneros. Ou seja, há intertextualização em determinado texto (que se inscreve em um gênero) quando este contém características que estão associadas a um gênero diferente do próprio. Em termos relacionais, podemos dizer — retomando os prefixos hiper- e hipo- propostos por Genette — que o gênero do texto em que há intertextualização é um gênero “convocante” ou um “hipergênero”, enquanto o(s) gênero(s) “convocado(s)” funciona(m) como “hipogênero(s)”. Por exemplo, em um anúncio publicitário que imita uma notícia, o anúncio é o hipergênero e a notícia é o hipogênero.

Tal como a intertextualidade, este processo também pode assumir diferentes formas. Estas formas são menos sistematizadas que as formas de intertextualidade, mas podem se situar em uma escala gradual que iria da alusão ou reminiscência ao pastiche total de gênero (ver próximo item). Ou seja, existem intertextualizações mais ou menos difusas ou mais ou menos explícitas ou perceptíveis. Em todos os casos, o que notamos são características da organização textual que, associadas a diferentes gêneros, coexistem em um mesmo texto.

3. Algumas características da intertextualização

3.1 A identificação dos gêneros em interação

Um das questões centrais no estudo deste processo dialógico de construção textual é o problema da identificação dos gêneros que interagem no interior do texto. Como é possível dar a ver na produção e

reconhecer na compreensão que há um processo de intertextualização em determinado texto?

Para poder analisar o funcionamento deste processo dialógico de construção textual foi preciso observar que os parâmetros de textualização (ou parâmetros genéricos) se concretizam nos textos por meio de diversos mecanismos de realização textual. Esses mecanismos funcionam como “marcadores de gênero”. Esses marcadores podem ser “autorreferenciais” ou “inferenciais” (Miranda, 2010, p. 155). Assim, utilizo a noção de “marcadores de gênero” para denominar os mecanismos de realização textual que funcionam como pistas ou indícios da inscrição genérica de um texto. Estes mecanismos, que podem ser unidades, processos ou mecanismos propriamente ditos, são as formas semióticas em que se realizam (ou ‘atualizam’) os parâmetros dos gêneros. Os parâmetros são ‘normas’, cuja estabilização ou cristalização momentânea é produto da própria utilização das configurações genéricas (ver Miranda, 2010, p. 153).

Nos casos de intertextualização, observamos a coexistência de “marcadores” de diferentes gêneros. O efeito de copresença de gêneros causado pode afetar todo o texto (no caso do pastiche total) ou parte do texto (especialmente nos casos de alusões ou reminiscências). De acordo com a pesquisa realizada em um *corpus* de uns 600 textos, a identificação do hipogênero é possível porque há nos textos mecanismos semióticos que funcionam como indícios dos gêneros convocados: os *marcadores dos hipogêneros*. Cabe observar que, para que os diferentes mecanismos de realização textual possam desempenhar o papel de marcadores dos hipogêneros, é preciso que se verifiquem duas condições fundamentais: 1) Os mecanismos devem ser raros ou improváveis nos hipergêneros, sendo percebidos como ‘estranhos’ ou ‘alheios’ em relação aos parâmetros do hipergênero; e 2) Os mecanismos devem apresentar especificidades distintivas que possam ser associadas a gêneros particulares (Miranda, 2010, p. 305).

Vejamos, por exemplo, o caso dos textos 1 e 2. Nesses exemplares há intertextualizações em que coincidem o hipergênero, anúncio publicitário, e o hipogênero, receita de cozinha.

Apesar de em ambos os textos se convocar o mesmo hipogênero (receita de cozinha), em cada caso o funcionamento é diferente. De fato, no texto 1 ocorre uma *atualização* de uma receita (uma receita “verdadeira”), enquanto no texto 2 há uma *ficcionalização* de uma receita.

Texto 1: anúncio / receita de cozinha (atualização).

Verde Campo
Vida leve e saudável!

VERDE CAMPO LANÇA
o **1º QUEIJO** COM
SAL DO HIMALAIA
DO MUNDO!

100% SABOR

50% MENOS SÓDIO

INOVAÇÃO + SAÚDE + SABOR

RISOTO INTEGRAL DE COTTAGE COM SAL DO HIMALAIA E ARROZ 7 GRÃOS
Ingredientes:
• ½ pote de Cottage com Sal do Himalaia
• 200 g de arroz 7 grãos
• 4 colheres (sopa) de alho-poró picado
• 1,5 litro de água filtrada

Modo de Preparo:
Cozinhe o arroz 7 grãos por aproximadamente 25 minutos em uma panela com 1 litro de água filtrada. Após o cozimento, acresce o alho-poró. Finalize com o Cottage com Sal do Himalaia e decore com folhas de manjericão orgânico ou cheiro-verde.

[/verdecampolat](#) [@verdecampo](#) www.verdecampo.com.br

Fonte: Revista Vida Leve, a revista da Hortifruti (Brasil), nº 9, novembro de 2015, p. 19.

Texto 2: anúncio publicitário / receita de cozinha (ficcionalização).

RECEITA PARA ME OUVIRES
baseado em crônicas de
António Lobo Antunes
mm café
29 de Junho a 29 de Julho
5ª a sábado | 24h00

Coloque três actores em palco,
junta alguns copos e umas dezenas de mesas de bar.
Acrescente o inquietante mundo de António Lobo Antunes.
Junte algumas crônicas bem portuguesas e deixe apurar.
Adicione realidade q.b. e uma mão-cheia de criatividade.
Semanalmente, mude os ingredientes.
Noite dentro deixe-se envolver.
Todas as receitas são pessoais e altamente transmissíveis.

mm
MARIA MATOS TEATRO MUNICIPAL
Horário da bilheteria
3ª às 18h00 às 22h00
4ª a 8ª, das 15h00 às 24h00
Encerre à 2ª feira
Reservas: 218 438 801
www.teatromariamatosaegao.pt

ec
CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA

Fonte: Público (Portugal), Seção Destaque, 1/07/06, p. 29.

Nos **textos 1 e 2**, vemos que ocorrem, no corpo dos anúncios publicitários, marcadores do hipogênero receita. Para acompanhar me-

lhor a análise, reproduzo aqui o segmento de cada texto em que podemos identificar marcadores da receita:

Segmento do texto 1

RISOTO INTEGRAL DE COTTAGE COM SAL DO HIMALAIA E ARROZ 7 GRÃOS	
Ingredientes: ½ pote de Cottage com Sal do Himalaia 300 g de arroz 7 grãos 4 colheres (sopa) de alho-poró picado 1,5 litro de água filtrada	
Modo de Preparo Cozinhe o arroz 7 grãos por aproximadamente 25 minutos em uma panela com 1 litro de água filtrada. Após o cozimento, acresque o alho-poró. Finalize com o Cottage com Sal do Himalaia e decore com folhas de manjeriçao orgânico ou cheiro-verde.	

Segmento do texto 2

RECEITA PARA ME OUVIRES	Coloque três actores em palco; Junte alguns copos e umas dezenas de mesas de bar. Acrescente o inquietante mundo de António Lobo Antunes. Junte algumas crônicas bem portuguesas e deixe apurar. Adicione realidade q.b. e uma mão-cheia de criatividade. Semanalmente, mude os ingredientes. Noite dentro deixe-se envolver. Todas as receitas são pessoais e altamente transmissíveis.
----------------------------	---

No caso do **texto 1**, todos os marcadores são inferenciais (ou seja, exigem um trabalho interpretativo por parte da pessoa que lê o texto): 1) a organização do plano de texto em seções prototípicas da receita (título que apresenta o nome de um prato, ingredientes, modo de preparo, fotografia); 2) vocabulário específico vinculado à área da culinária; 3) enumeração de ingredientes com indicação de quantidades; 4) a ocorrência de uma sequência de instruções (ou passos sucessivos) que se exprime mediante verbos no imperativo. No caso do **texto 2**, ocorre o marcador autorreferencial “receita” e também os seguintes marcadores inferenciais: 1) a ocorrência de uma sequência de instruções (ou passos sucessivos) que se exprime mediante verbos no imperativo; 2) o emprego de verbos de ação possíveis em uma receita (como coloque, acrescente, adicione, junte etc.) e o emprego de termos quantificadores (três, alguns e a sigla com valor de quantificação “q.b.” — quanto baste). Neste último caso, sabemos que não se trata de uma receita culinária real,

porque os “ingredientes” não são da área da alimentação, mas da área do teatro (atores, mesas de bar, crônicas, criatividade etc.).

Por outra parte, uma questão que surge da pesquisa realizada é a impossibilidade de fazer um levantamento exaustivo, finito e fechado dos mecanismos que podem funcionar como marcadores genéricos. De fato, potencialmente, qualquer mecanismo poderia desempenhar essa função⁶. Outro aspecto relevante é que alguns mecanismos não funcionam como indícios particulares de determinado gênero, mas como pistas do cruzamento de diferentes esferas ou espécies de atividades de linguagem. Por exemplo, um caso analisado na pesquisa foi um anúncio publicitário que continha uma seção de “referências bibliográficas”. Esse mecanismo não é próprio do âmbito publicitário, mas indicia a convocação de um outro âmbito discursivo, a atividade científico-acadêmica, mas sem se associar a um único gênero em particular. Com efeito, apesar de não indiciar um gênero pontual, em casos como esse podemos considerar igualmente que o mecanismo funciona como um marcador genérico, porque se delimita um ‘recorte’ de um conjunto de gêneros possíveis diferentes do hipergênero; nesse caso, gêneros acadêmicos ou científicos.

Também é possível observar que um mesmo mecanismo pode indiciar mais do que um gênero. Pensemos, por exemplo, no ato de linguagem ‘instruir’, que se verifica nos gêneros receita de cozinha e manual de instruções, entre outros. Esta característica mostra que os marcadores (ou os mecanismos com função de marcadores genéricos) são, na maioria das vezes, e tal como os parâmetros que realizam, *específicos* de determinado gênero, mas não *exclusivos*.

Finalmente, convém explicitar que os parâmetros dos gêneros são normas, criadas *no e pelo* uso, de natureza dinâmica (e, portanto, *relativamente* estáveis), já que se modificam permanentemente. Por isso, os marcadores são mecanismos que, associados aos parâmetros (dinâmicos) dos gêneros, mostram sempre especificidades sócio-históricas. Assim, no processo de intertextualização se convocam gêneros claramente marcados em termos históricos e sociais, de maneira que todo gênero é sempre convocado mediante traços que são relativos a uma época e a determinado contexto social.

⁶ Em Miranda (2007 e 2010), apresento um instrumento que permite realizar uma classificação possível de mecanismos/marcadores nas seguintes categorias: temáticos, enunciativos, composicionais, estratégicos-intencionais, disposicionais ou de apresentação material e interativos.

3.2 As formas da intertextualização

A intertextualização pode apresentar diferentes formas de realização. Para identificar essas diferentes formas, na tabela 1, propus um conjunto de sete critérios que permitem analisar cada caso mais profundamente.

Tabela 1: Formas ou modalidades da intertextualização

Critério	Forma de intertextualização
Necessidade e/ou opção	Constitutiva (+ estratégica) / Estratégica
Área de cobertura no texto empírico	Total / parcial / local
Regime do texto	Séria, polêmica, irônica, humorística, satírica e lúdica
Grau de estabilização e recorrência	Ocasional / Formato / Transformadora
Atividade de linguagem ou espécie de discurso	Intradiscursiva / Interdiscursiva
Classes de marcadores	Orientada (marcadores autorreferenciais) Interpretativa (marcadores inferenciais)
Operações de introdução ou imitação	Atualização (encaixe ou fusão) Ficcionalização (reminiscência, pastiche parcial, pastiche total)

Fonte: Miranda (2010, p. 369)

Estas formas ou modalidades de intertextualização surgiram da análise dos textos do *corpus* da pesquisa realizada. Para descrever brevemente estas modalidades, vale a pena retomar os exemplos e ver como esta classificação permite abordar a análise de textos empíricos, não sendo apenas uma caracterização teórica do processo.

Vimos, nos exemplos 1 e 2, que em ambos os casos a intertextualização não constitui uma necessidade do gênero⁷, mas que se trata de uma **opção**, uma **estratégia** para dar publicidade (ou mesmo “vender”) um produto. No caso do texto 1, a **atualização** de uma receita permite criar um argumento publicitário para seduzir potenciais consumidores do queijo em questão. Não é infrequente o recurso à introdução de receitas nos anúncios de produtos alimentícios, justamente porque permite exemplificar o uso desse produto. Neste caso, podemos observar que o regime do texto é **sério** e se trata de uma intertextualização **ocasional** — embora com certa *tendência para a recorrência*, se pensarmos na relação entre anúncio publicitário de produto alimentício e

⁷ Exemplos de gêneros textuais em que a intertextualização é constitutiva (isto é, necessária) podem ser a história em quadrinhos ou o romance.

receita de cozinha. Além disso, observamos que se trata de uma intertextualização **interdiscursiva** — que põe em relação o âmbito publicitário e o âmbito culinário — e, finalmente, vemos que o processo de intertextualização se apresenta na modalidade **interpretativa**, já que todos os marcadores do hipogênero que ocorrem são inferenciais. Já no caso do texto 2, há uma **ficcionalização** de uma receita que se realiza em um regime entre **sério** e **lúdico**; de forma **ocasional** e coincidindo com o texto 1 no caráter **interdiscursivo**. No entanto, neste texto, a intertextualização é **orientada**, já que a ocorrência do termo “receita” (que coincide com o título da peça de teatro publicizada) permite guiar o leitor para uma interpretação facilitada do jogo de intertextualização.

Finalmente, um último aspecto que interessa comentar são os casos em que se observam os processos de intertextualidade e de intertextualização em um mesmo texto. Por isso, importa diferenciar ambos os processos com critérios claros. Reservo o termo *intertextualidade* para os casos em que há interação entre dois ou mais textos empíricos, enquanto a *intertextualização* diz respeito a formas de textualizar associadas a dois ou mais gêneros textuais diferentes. Isto pode ser observado nos textos 3 e 5.

Texto 3: intertextualização (anúncio publicitário/cartaz) e intertextualidade.



Fonte: <https://www.facebook.com/hortifruti>.

Texto 4: cartaz do filme E o vento levou.



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-27782/fotos/>

Texto 5: intertextualização (anúncio publicitário/cartaz) e intertextualidade.



Fonte: <https://www.facebook.com/hortifruti>.

Texto 6: cartaz do filme 2 filhos de Francisco.



Fonte: <https://www.cinemateca.org.br/exibicao/2-filhos-de-francisco/>.

Os textos 3 e 5 são anúncios publicitários que fazem parte de uma campanha desenvolvida pela agência MP Publicidade para a empresa Hortifruti. Toda a campanha incluiu uma grande quantidade de anúncios criados com o mesmo estilo e até contou, durante um tempo, com uma plataforma própria imitando a Netflix — a Hortiflix.com. Nestes dois anúncios é fácil identificar o processo de intertextualidade, no qual cada texto alude ao cartaz de um filme. Os textos 4 e 6 apresentam as versões originais desses cartazes. Como se vê, o nome de cada filme é aludido mediante um procedimento de substituição, em que o substantivo (núcleo da frase nominal) do título original é substituído pelo nome de um produto à venda na Hortifruti. Assim, “E o vento levou” vira “E o coentro levou”, enquanto “2 filhos de Francisco” se torna “2 milhos de Francisco”. Mas, além disso, alguns elementos não verbais dos cartazes originais também são imitados na construção dos anúncios: as cores das imagens, a tipografia, a paginação (ou a distribuição dos elementos na mancha gráfica) e também certos elementos, como a paisagem do texto 4 e os instrumentos musicais do texto 6.

Quanto ao processo de intertextualização, seria possível arguir que a ocorrência de marcadores de gênero associados ao cartaz de filme é uma

simples consequência da construção da intertextualidade ou uma necessidade imposta pelo processo de citação do texto-fonte. Contudo, nos textos 3 e 5 ocorrem marcadores que podem ser associados ao (hipo)gênero cartaz de filme, mas que não fazem parte dos textos-fonte citados. Por exemplo, a expressão “A Hortifruti apresenta” e “Em cartaz na Hortifruti mais perto de você”. Nesses casos, utilizam-se frases que seriam possíveis em cartazes de filmes; o que se comprova substituindo a palavra “Hortifruti”, no primeiro caso, por qualquer produtora cinematográfica (por exemplo, Pixar, Universal, Netflix etc.) e, no segundo caso, por “Em cartaz *em uma sala* perto de você”. Essas duas expressões ritualizadas são marcadores temáticos do hipogênero (Miranda, 2010, p. 201-209), já que podem ser associadas ao gênero cartaz simulado nestes anúncios.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentei um processo de construção textual para o qual propus o termo/conceito de intertextualização. Esse processo constitui uma evidência para qualquer pessoa: há textos que misturam traços de gêneros textuais diferentes. Para abordar esse fenômeno, comecei definindo as noções de texto e de gênero textual na perspectiva de uma teoria de base interacionista sociodiscursiva, explicitando o caráter complexo, aberto e dinâmico desses objetos, bem como a natureza pluridimensional que os constitui. Vimos que um texto — enquanto unidade de comunicação — é um objeto psico-socio-semiótico que se inscreve necessariamente em um gênero, sendo que o gênero é um dispositivo também psico-socio-semiótico. Textos e gêneros são organizações complexas, dinâmicas e abertas que se relacionam mediante o processo primário de **textualização**.

No âmbito da pesquisa que abordou a problemática do “cruzamento de gêneros”, foi proposta a noção de **marcador de gênero** (Miranda, 2004, 2007, 2010, entre outros). Esta noção permite conceptualizar aquilo que para as pessoas funciona como indício da inscrição genérica de um texto. Trata-se de *mecanismos de realização textual* que se associam a *parâmetros de um gênero* com valor distintivo. Admitindo que os mecanismos e os parâmetros são *específicos* dos textos e dos gêneros, respectivamente, mas não são *exclusivos*, é preciso assumir também que os mecanismos que funcionam como marcadores são *específicos* e não *exclusivos*.

Uma vez conceptualizado o processo primário da **textualização**, é uma consequência quase evidente que é possível assumir que a mistura

de traços associados a dois ou mais gêneros em um texto pode se conceber como um processo secundário de **intertextualização**. Nesse processo, os marcadores genéricos desempenham um papel central, permitindo identificar e distinguir os gêneros que se encontram em interação no interior de um único texto.

Retomando os debates clássicos sobre a noção de intertextualidade e as chamadas relações transtextuais, explicitarei algumas das razões que me levam a manter o conceito de intertextualização em detrimento de outras denominações que têm sido propostas para designar esse processo (tais como “pastiche de gênero”, “intergenericidade” ou “intertextualidade intergêneros”).

Finalmente, vimos que é possível identificar diferentes modalidades de intertextualização, a partir da clarificação de alguns critérios classificatórios. Isto permite demonstrar, ainda, que o processo em análise não se reduz a casos em que há copresença efetiva de gêneros, nem hibridações pouco delimitáveis, nem camuflagens ou pastiches, mas que diversas formas de intertextualização são possíveis e muito produtivas, por exemplo, mas não exclusivamente, no âmbito publicitário.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BAJTIN, Mijail. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BERNARDEZ, Enrique. **Teoría y epistemología del texto**. Madrid: Cátedra, 1995.
- BONHOMME, Marc. Formes et fonctions de la parodie publicitaire. In: MARILLAUD, P.; GAUTHIER, R. (org.) **L'intertextualité**. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 2004, 7-16.
- BOUILLAGUET, Annick. **L'écriture imitative: pastiche, parodie, collage**. Paris: Nathan, 1996.
- BOUQUET, Simon. Linguistique générale et linguistique des genres. **Langages**, 135, p. 3-14, 2004.
- BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. Hommage à François Rastier. **Texto!** vol. XIII, 1. Disponível em: http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. L'interactionnisme sociodiscursif. Activité langagière, textes, états de langue. In: BRONCKART, J.-P. **Théories du langage: Nouvelle introduction critique**. Bruxelles: Mardaga, 2019, p. 277-295.
- BRONCKART, Jean-Paul. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Langages**, v.153, p. 98-108, 2004.
- CONTE, M. E. **La linguistica testuale**. Milano: Campi del Sapere/Feltrinelli, 1989.

- COUTINHO, Maria Antónia. Para uma linguística dos géneros de texto. **Diacrítica**, v.19, n.1, p. 73-88, 2005.
- ENKVIST, Nils Erik. Estilística, lingüística del texto y composición. In: BERNÁRDEZ, E. **Lingüística del texto**. Madrid: Arcos Libros, 1987, p. 131-150.
- GENETTE, Gérard. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.
- GENETTE, Gérard. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.
- KOCH, Ingedore V.; BENTES, Anna Cristina; CAVALCANTE, Mônica M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRISTEVA, Julia. **Seméiotikè**. Recherches pour une sémanalyse. Paris: Seuil, 1969.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.
- MAINGUENEAU, Dominique. Intertextualité. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'Analyse du Discours**. Paris: Seuil, 2002, p. 227-229.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.
- MIRANDA, Florencia. Aspectos do cruzamento de géneros como estratégia discursiva. In: MARQUES, M. A. et al. (orgs) **Práticas de Investigação em Análise Linguística do Discurso**. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 195-211.
- MIRANDA, Florencia. **Textos e géneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização**. Tese de Doutorado, Doutoramento em Linguística (especialidade Teoria do Texto), Universidade Nova de Lisboa, 2007.
- MIRANDA, Florencia. **Textos e géneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: FCG-FCT, 2010.
- MIRANDA, F. Los géneros: una perspectiva interaccionista. In: SHIRO, M.; CHARAUDEAU, P.; GRANATO, L. (org.). **Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis**. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2012a, p. 69-86.
- MIRANDA, F. Textos, identidad genérica y mezclas de géneros. In: SHIRO, M.; CHARAUDEAU, P.; GRANATO, L. (org.). **Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis**. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2012b, p. 199-220.
- MIRANDA, Florencia. Textos e géneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas. In: GRAÇA, Luciana et al. (orgs). **Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao Professor Joaquim Dolz**. São Paulo: Pontes Editores, 2023, p. 151-170.
- MIRANDA, Florencia; COUTINHO, Maria Antónia. Interaction textuelle et générique: quelques aspects. In: MARILLAUD, P.; GAUTHIER, R. (org.). **L'Intertextualité**. Toulouse: CALS/CPST, 2004, p. 343-354.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie. **L'intertextualité**. Paris: Nathan, 1996.
- PINTO, Alexandra G. **Publicidade: um discurso de sedução**. Porto: Porto Editora, 1997.
- RASTIER, François. **Arts et sciences du texte**. Paris: PUF, 2001.
- SAMOYAUULT, Tiphaine. **L'intertextualité**. Paris: Nathan, 2001.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (org.). **Les interactions lecture-écriture**. Berne: Peter Lang, 1998. p. 155-173.

CAPÍTULO 3

A problemática da diversidade teórica em torno do texto



Clemilton Lopes Pinheiro
Mateus Parducci Soares de Lima
Stelyo Rubens de Souza Nogueira
Thayná Cristina Ananias

Introdução

É consenso afirmar que a Linguística Textual (LT), no âmbito dos estudos da linguagem, é o campo que elege o texto como objeto de estudo. Alguns trabalhos, tais como o de Bernárdez (1982) e Koch (2004), por exemplo, que se propõem a estabelecer panoramas, históricos e/ou epistemológicos, desse campo, mostram que os contornos desse objeto são bastante amplos e compreendem fenômenos diversos, que vão desde estruturas linguísticas a aspectos de natureza social e cognitiva. Os panoramas evidenciam diferentes abordagens, escolas e tendências que, de uma forma ou de outra, procuram dar conta do funcionamento de um fenômeno de linguagem chamado texto.

Entendemos que essa maneira de abordar as diferentes abordagens textuais pode conduzir ao pensamento de que há um objeto natural, dado *a priori*, complexo e multifacetado, que pode ser conceituado de formas diversas e, por vezes, evolutiva. Esse raciocínio subjaz, por exemplo, à afirmação, bastante difundida sobretudo no Brasil, de que o texto deixou de ser concebido sob uma base meramente gramatical, como frase complexa, para ser concebido sob uma perspectiva sociocognitivista, como lugar de interação (Koch, 2004). Em outras palavras, isso implica pensar que a noção de texto como fenômeno gramatical deu lugar à noção de texto como interação, ou seja, uma noção apaga a outra ou diferentes noções podem se imbricar. Desse raciocínio, surge a ideia de



uma *trajetória da linguística textual*, como propõe Koch (2004), em que se distribuem etapas de um processo de evolução: “o texto *era* então concebido como uma frase complexa” (Koch, 2004, p. 3, grifo nosso), “os textos *deixam de ser vistos* como produtos acabados [...], *passando a ser considerados* elementos constitutivos de uma atividade complexa” (Koch, 2004, p. 14, grifos nossos).

Neste ensaio, pretendemos explorar outro ângulo de discussão sobre o texto como objeto da LT. Queremos defender que nem todos os estudos de LT, porque elegem o texto como dado de pesquisa estão tratando de uma e mesma coisa (um dado natural disponível *a priori* para ser estudado) para o qual haveria diferentes abordagens, mas de objetos teóricos coexistentes, construídos a partir de diferentes pontos de vista.

Tomamos como base para esse raciocínio a proposição de Borges Neto (2004) sobre o objeto da própria Linguística. Nessa proposição, o autor opera com a distinção entre *objeto observacional* e *objeto teórico*. As ciências operam reduções parciais da diversidade que caracteriza o mundo das coisas, tais como se apresentam de modo a torná-las entidades explicáveis. Essa redução da diversidade constitui um “loteamento”, ou seja, um trabalho humano sobre a realidade, que transforma em foco de atenção um conjunto de fenômenos observáveis. O objeto observacional de uma teoria é, portanto, a região que essa teoria privilegia como foco de atenção. Ao privilegiar um foco de atenção, a teoria identifica entidades básicas, propriedades e relações no objeto observacional e o transforma em objeto teórico. Em outros termos, podemos dizer que o objeto observacional é um fenômeno e o objeto teórico, um construto explicativo.

Para ilustrar essa distinção, podemos tomar emprestado o exemplo dado pelo próprio autor. A fonologia estruturalista “delimita para si um objeto teórico em que convivem sons e fonemas. Os sons são observáveis, isto é, são ‘coisas’ que existem no tempo e no espaço [...]. Os fonemas, por outro lado, são entidades teóricas” (Borges Neto, 2004, p. 38). Nesse caso, os fonemas não são uma propriedade natural da língua, mas um construto teórico (um objeto teórico) criado por uma teoria (fonologia estruturalista) para o tratamento científico de um fenômeno observável (os sons). Outra teoria, inclusive, pode construir outro objeto teórico distinto sobre esse mesmo objeto observável. Pensemos, por exemplo, em uma das versões da fonologia gerativa cujo objeto teórico são os segmentos, ou seja, um feixe de traços distintivos de natureza articulatória, acústica ou perceptual.

Também não há uma propriedade natural da linguagem chamada de texto a qual constitui o objeto da LT. Ao nos referirmos a texto como fenômeno, não estamos falando de um único e mesmo objeto, mas de diferentes objetos teóricos construídos sobre objetos observacionais, que podem ser os mesmos ou não. A nosso ver, portanto, podemos identificar na LT, atualmente, diferentes delimitações de objetos teóricos (todos designados como texto), com seus respectivos procedimentos metodológicos e categorias de análise, ou seja, diferentes construtos teóricos para dar conta de dados observáveis na linguagem.

Para ilustrar essa posição e sem condição de trazer todas as possibilidades (nem mesmo parte delas), elegemos quatro trabalhos fundadores, porque propuseram uma discussão inédita sobre texto e serviram de modelo para trabalhos posteriores: *Cohesion in English* (Halliday; Hasan, 1976), *Introduction to text linguistics* (Beaugrande; Dressler, 1997 [1981]), *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido* (Coseriu, 2007 [1981]) e *A Perspectiva textual-interativa* (Jubran, 2006). Tomando, portanto, como base a distinção entre objeto observacional e objeto teórico, apontamos o dado observacional a partir do qual esses autores e essas autoras estabelecem o objeto teórico “texto” (ou seja, como o texto é concebido), e a consequente problemática sobre a qual se formula a teoria e sua estrutura interna.

Algumas delimitações do texto como objeto teórico

Halliday e Hasan: texto como unidade de uso da linguagem

Michael Alexander Kirkwood Halliday nasceu no Reino Unido e fez carreira como linguista na Universidade de Sydney, na Austrália. Ruqaiya Hasan nasceu em Pratapgarh, na Índia Britânica. Concluiu doutorado na Universidade de Edimburgo e foi professora visitante em várias universidades na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Austrália. Quando fazia seus estudos em Edimburgo, conheceu Halliday, com quem se casou. O tema explorado na histórica obra *Cohesion in English* (1976) foi inicialmente delineado por Halliday, no campo dos estudos de estilística, e, posteriormente, desenvolvido por Hasan em sua tese de doutorado.

Halliday e Hasan (1976) põem em evidência o fato de que um falante de inglês (cabe dizer, de qualquer língua), ao ouvir ou ler uma sequência linguística em uso, falada ou escrita, de qualquer extensão, é capaz de reconhecer um todo unificado. Como os falantes conhecem esse todo unificado, no uso da linguagem, é possível prever que há fa-

tores objetivos que o caracterizam e o fazem ser percebido como uma unidade. Além disso, observam que as relações entre as sequências que compõem essa unidade não são determinadas pela estrutura gramatical da língua. Isso permite pensar que, quando esse aspecto do uso da linguagem é privilegiado, é focalizado um dado que não cabe no construto teórico formulado em torno da noção de sentença, como uma unidade gramatical (relacionada à composição de uma língua). O fato de os termos “ele” e “seu”, na sequência “Se acontecer de você encontrar o almirante, não diga a ele que seu barco afundou”, serem interpretados em referência a “almirante” mostra que há aí uma relação que não é de natureza gramatical.

Podemos, assim, afirmar que, para dar conta desse dado observacional (essa unidade perceptivelmente conectada por determinado tipo de relação), Halliday e Hasan (1976, p. 25) propõem um construto teórico que se organiza em torno do objeto teórico concebido como texto:

Um texto pode então ser considerado a unidade básica de significado da linguagem. É para a estrutura semântica o que a sentença é para a estrutura léxico-gramatical e a sílaba para a fonologia estrutural. É uma unidade de organização semântico-situacional: um *continuum* de significado em contexto, construído em torno da relação semântica de coesão.

Para o autor e a autora, o que garante a unidade do texto é o fato de que ele apresenta uma propriedade: a *textura*. A textura é o resultado de dois outros fenômenos: a *coesão* (processo de estabelecimento de relação entre as partes do texto) e o *registro* (configuração semântico-situacional). O estudo do texto, assim concebido, consiste na determinação das condições de coesão e da especificação do registro. Essa dupla tarefa supõe que as formas assumidas pela relação coesiva dependem do registro, ou seja, o texto “se ajusta a determinado conjunto de características situacionais, a um padrão formado pela natureza do evento comunicativo (campo), à posição atribuída aos atos de fala no evento (modo) e ao papel dos participantes (teor)” (Halliday; Hasan, 1976, p. 25).

A obra de Halliday e Hasan (1976) é dedicada basicamente ao estudo da coesão, que compreende cinco tipos: *referência*, *substituição*, *elipse*, *conjunção* e *coesão lexical*. A referência consiste na relação semântica, estabelecida por *proformas* (uma forma substitui outra) entre dois elementos de um mesmo texto (*coesão endofórica*) ou entre elementos do texto e elementos extratextuais (*exofórica*). A substituição também é estabelecida entre dois elementos (nesse caso, apenas elementos de um

mesmo texto), mas a relação entre os elementos é de natureza gramatical. A elipse, da mesma forma, consiste no processo de substituição, mas uma substituição por zero, ou seja, há o vazio no lugar do item substituído. A coesão lexical consiste no estabelecimento de relação entre elementos do texto por meio da seleção de itens lexicais. A conjunção, por fim, é um tipo de coesão diferente de todos os anteriores. Os elementos coesivos de natureza conjuntiva não o são por eles mesmos, mas indiretamente. “Eles não são primariamente elementos de busca na parte precedente ou procedente do texto, mas expressam certos significados que pressupõem a presença de outros componentes no discurso” (Halliday; Hasan, 1976, p. 226).

Esses tipos de elementos coesivos garantem a textura. No entanto, não o fazem sozinhos: para que exista textura, é preciso que haja uma estrutura (forma reconhecível que o texto assume) que varia conforme o registro (o componente situacional).

Beaugrande e Dressler: texto como evento comunicativo

Robert-Alain de Beaugrande nasceu em Montana nos Estados Unidos. Concluiu doutorado em Linguística e Literatura Comparativa na University of California (UCI), no mesmo país. Wolfgang Ulrich Dressler nasceu em Viena, Áustria. Estudou Linguística e Filologia Clássica na Universidade de Viena. Obteve habilitação em Linguística, também na Universidade de Viena. Em 1972, publicou o livro *Einführung in die Textlinguistik*, que foi o ponto de partida para a publicação de *Introduction to Text Linguistics*, em 1981, em parceria com Beaugrande.

Beaugrande e Dressler (1997)¹ tomam como foco de atenção dados de uso da linguagem em diferentes situações comunicativas: placa de aviso, canção de ninar, artigo de jornal, artigo científico, conversa entre dois participantes e um poema. Ao observar esses dados, eles percebem conexões e interrelações vinculadas a atitudes dos produtores e receptores nas situações comunicativas e constataam que categorias já estabelecidas nos estudos da linguagem como “palavra” e “frase” não dão conta de oferecer uma explicação da forma como funcionam esses dados, assim como não dão conta de explicar os traços que os unem e as diferenças que os separam. Os autores reivindicam, portanto, um construto teórico para o alcance da descrição e da explicação desses fatos

¹ Neste trabalho, utilizamos a tradução em espanhol de *Introduction to Text Linguistics* (Beaugrande e Dressler, 1981).

de uso da linguagem, e, assim, compõem o objeto teórico texto, o qual é definido como “um evento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade” (Beaugrande; Dressler, 1997, p. 35).

Uma vez concebido o texto como evento comunicativo, “o problema mais urgente a ser resolvido é mostrar como funcionam os textos na interação comunicativa” (Beaugrande; Dressler, 1997, p. 35). A resposta para esse problema constitui, portanto, o modelo teórico de descrição do texto proposto pelos autores. Esse modelo compreende sete normas de textualidade (consideradas como princípios constitutivos do texto) e três princípios regulativos (que controlam a comunicação textual).

A coesão é a norma que prevê as diferentes possibilidades de conexão entre os componentes de uma sequência na superfície textual. Trata-se, de fato, de dependências gramaticais, ou seja, os componentes que integram a superfície textual se relacionam uns aos outros conforme convenções e formalidades gramaticais. A coesão inclui, assim, todos os meios utilizados para marcar as dependências entre sequências da superfície textual. As sequências de um texto não se organizam de qualquer forma, assim como não são aleatórias as marcas dessa organização.

É possível distinguir dois tipos de dependências entre sequências da superfície textual: a dependência entre os componentes estruturais, regida pela coesão, e a dependência entre os componentes do mundo textual, regida pela coerência. A coerência é a norma que regula a possibilidade de que os componentes do mundo textual interajam de modo relevante. Os componentes do mundo textual são os conceitos e as relações subjacentes à superfície textual. Os conceitos são conteúdos cognitivos que os usuários podem ativar ou recuperar mentalmente, e as relações são os vínculos estabelecidos entre os conceitos que aparecem em um mundo textual determinado, ou seja, um construto complexo de emparelhamento de conteúdo cognitivo (ou conhecimento) em conformidade com crenças sobre o funcionamento do “mundo real”. Em “crianças jogando”, por exemplo, “crianças” e “jogando” são conceitos que podem ser relacionados porque “crianças” são agentes da ação de “jogar”.

A coesão e a coerência são normas construídas com base em operações no material textual. Por isso são tomadas como normas centrais no texto. Como se manifestam na superfície textual, a coesão e a coerência, segundo os autores, são as normas mais óbvias e podem traçar uma linha que separa o que é e o que não é um texto, em situações reais de comunicação. No entanto, como há casos de textos que não parecem coesos e coerentes, os autores propõem o recurso às ati-

tudes dos usuários para o tratamento adequado desse tipo de situação, e estabelecem as outras cinco normas de textualidade (*intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade*), que, centradas no usuário, “explicam com maior amplitude o funcionamento da atividade comunicativa em que estão implicados tanto os produtores como os receptores de textos (Beaugrande; Dressler, 1997, p. 40).

A maneira como os textos são concebidos para atingir propósitos comunicativos e como são recebidos em situações específicas compõem as normas de intencionalidade e aceitabilidade. A primeira diz respeito ao cumprimento das intenções do produtor (seja para transmitir conhecimentos, seja para alcançar uma meta traçada em um plano), e a segunda diz respeito à percepção da relevância por parte do receptor.

A informatividade é a norma que estabelece o nível de previsibilidade e de novidade das sequências de um texto. Por fim, a situacionalidade compreende fatores que estabelecem a relevância de um texto em uma dada situação, enquanto a intertextualidade se trata de fatores que estabelecem as dependências entre os tipos de textos, ou seja, entre “classes de textos que apresentam certos padrões característicos” (Beaugrande; Dressler, 1997, p. 45).

Como princípios constitutivos, essas sete normas “criam e definem a forma de comportamento identificável como comunicação textual” (Beaugrande; Dressler, 1997, p. 46). No entanto, existem também os princípios regulativos (*eficácia, efetividade e adequação*), “que, além de definir, controlam a comunicação textual” (Beaugrande; Dressler, 1997, p. 46). A eficácia diz respeito ao esforço de utilização comunicativa do texto; a efetividade, às condições favoráveis de alcance da meta comunicativa prevista para o texto; e a adequação, ao equilíbrio entre o uso do texto em uma dada situação e a mobilização das normas de textualidade.

É claro que, aqui, expomos as normas de textualidade e os princípios regulativos de forma bastante breve e não podemos desenvolver os detalhes relativos à problemática que cada um desses aspectos apresenta, o que deixa evidente toda a complexidade do modelo de análise textual proposto. Para ficarmos apenas com um exemplo, a coerência apresenta uma problemática que envolve os meios através dos quais é explorada e representada. Para se ter uma ideia da vasta complexidade que há em torno dessa problemática, podemos citar a indeterminação do sentido, ou seja, o fato de o sentido (conhecimento transmitido de maneira efetiva mediante as expressões presentes no texto) pretendido pelo produtor ficar inacessível para o receptor. A consequência dessa

indeterminação é a ambiguidade (se não há intenção na determinação) ou a polivalência (se há intenção). Beaugrande e Dressler (1997, p. 135) assinalam a dificuldade de dar uma explicação convincente para esse fenômeno: “a habilidade humana para descobrir a intenção dos sentidos e excluir ou resolver ambiguidades é, sem dúvida alguma, um dos processos comunicativos mais complexos e surpreendentes”.

Essa exposição breve das normas de textualidade não pode igualmente deixar transparecer que elas são estanques e que podem ser consideradas de forma independente umas das outras. Como as normas de textualidade pretendem ser um construto teórico para explicar o comportamento comunicativo, nesse construto só cabe a perspectiva de linguagem que se modeliza como um sistema interativo. Dessa forma, para mostrar como funcionam os textos na interação comunicativa, é preciso considerar a interação entre todas as normas de textualidade, assim como a interação entre essas normas e outros “fatores que afetam tanto a cognição como o planejamento e o entorno social em que se localizam os eventos comunicativos” (Beaugrande; Dressler, 1997, p. 47).

Coseriu: texto como ato linguístico individual e texto como nível estrutural da língua

Eugenio Coseriu, um destacado linguista do século XX, nasceu em Mihăileni, uma pequena cidade na Romênia, atual República da Moldávia. Depois de estudos na Romênia e Itália, tornou-se professor na Universidade de Montevideu, Uruguai. No início da década de 1960, foi nomeado professor de linguística românica e geral, em Tübingen, Alemanha, onde permaneceu até o seu falecimento, em setembro de 2002. Suas publicações abrangem quase todas as seções da linguística, e foi o primeiro a introduzir o conceito de linguística do texto, em meados dos anos 50. Deixou um legado importante, um vasto edifício teórico, ainda a ser explorado.

Para compor o objeto teórico texto, Coseriu privilegia, inicialmente, o falar como atividade humana como foco de atenção: “o objeto da linguística (ciência da linguagem) só pode ser a linguagem, em todos os seus aspectos. E a linguagem ocorre concretamente como atividade, ou seja, como falar” (Coseriu, 1967, p. 284). No falar, ele distingue aspectos de natureza diferente, que, por sua vez, são privilegiados como um segundo foco de atenção. Se, por exemplo, uma pessoa passa no corredor, escuta outra pessoa que fala e identifica apenas alguns traços (a pessoa que fala está cansada, fala de maneira sutil ou fala rápido), isso constitui um aspecto: o falar em geral. Com a continuação, se a pessoa que

passa no corredor, entende que a outra fala português, isso constitui um segundo aspecto: o falar uma língua. Por fim, se a pessoa identifica que a fala é de uma pessoa específica chamada de Pedro e o que, de fato, ela diz, há, nesse caso, o terceiro aspecto: o falar individual.

Esses três aspectos observáveis do falar são transformados por Coseriu em objetos teóricos, ou seja, em três níveis de conhecimento envolvidos na linguagem: o nível universal (do falar em geral), o nível histórico (das línguas), o nível individual (do texto). Com efeito, segundo Coseriu (1967), cada nível compreende fenômenos de linguagem de natureza diferente, e, por isso, devem ser descritos por disciplinas diferentes.

O objeto teórico texto é, então, construído sobre o que se observa no plano individual, ou seja, não é uma língua em particular (Português, Francês, Inglês etc.), nem a linguagem em geral, mas um discurso realizado por um indivíduo determinado, em certas circunstâncias, também determinadas. O texto é, portanto, “o ato ou a série de atos linguísticos conexos de um falante em uma situação concreta, que naturalmente pode ser falado ou escrito” (Coseriu, 2007, p. 86). O texto possui funções que lhe são próprias e correspondentes à funcionalidade geral da linguagem, que é a transmissão de conteúdo. O conteúdo próprio do texto é o sentido, isto é, o que é dito e entendido como atitude, intenção própria do falante de apresentar as coisas. A análise do texto consiste, portanto, na explicação dos procedimentos de criação do sentido.

Segundo Coseriu (2007, p. 276), “o sentido surge a partir das diversas relações dos signos no texto”, e não é fruto da livre interpretação do indivíduo nem de leituras meramente subjetivas, mas trata-se de algo objetivo. A objetivação do sentido ocorre através de “instrumentos descritivos para a interpretação dos textos” (Coseriu, 2007, p. 264), os quais são entendidos como “procedimentos para a construção do sentido” (Coseriu, 2007, p. 264). Esses procedimentos, por sua vez, são os responsáveis pela objetivação do sentido dos textos. Logo, o caminho que conduz à interpretação do sentido passa, necessariamente, pela identificação dos procedimentos que cada texto possui, de forma única e particular.

Ao propor que o texto é “individual”, Coseriu (2007) não pretende dizer que há múltiplas possibilidades de interpretação do mesmo texto ou fazer referência à subjetividade de usuários. Na verdade, a discussão não passa por questões que envolvem o sujeito; antes, centraliza-se no texto. Nessa perspectiva, ao falar sobre o nível individual, o autor não trata do indivíduo, mas de uma característica particular dos textos, a de que um mesmo texto nunca se repete. Como não há repetição, o sentido é sempre

único de cada texto. Igualmente, a proposta de Coseriu não prevê, como ele mesmo diz, “a elaboração e um procedimento para a interpretação dos textos que tenha validade geral” (Coseriu, 2007, p. 247), ou seja, um procedimento que proporcione a “interpretação exata de qualquer texto mediante sua simples aplicação cientificamente correta” (Coseriu, 2007, p. 247). O que se espera, de fato, é “a elaboração de um catálogo de possibilidades gerais disponíveis para a criação do sentido” (Coseriu, 2007, p. 247).

Na perspectiva de Coseriu, há ainda um segundo objeto teórico, também designado como texto, porém construído sobre o que se observa no plano das línguas. A língua (nível histórico da linguagem) é um objeto teórico que Coseriu propõe com base no fato observável de que constitui “aspecto fundamental da linguagem o manifestar-se ela sempre como língua” (Coseriu, 1980, p. 101). Uma língua apresenta níveis possíveis, não necessários, de estruturação: o nível dos elementos mínimos que se combinam para constituir unidades superiores, o da palavra e dos grupos de palavras (ou gramatical), o da cláusula, o da oração e o do texto.

Coseriu (2007) constata, no plano observacional, que há, em diferentes línguas, fenômenos que não podem ser descritos, pelo menos de maneira completa, com base na noção de oração como nível de estruturação, exatamente, porque esses fenômenos ultrapassam os limites desse nível. Um exemplo de um fenômeno desse tipo são as enumerações, que podem seguir regras distintas em cada língua. Em latim, por exemplo, cada membro de uma série enumerativa é introduzido por unidades como *primum*, *secundum*, *tertium* etc.; no final da enumeração, *deinde* introduz o penúltimo elemento, e *demum* introduz o último (Coseriu, 2007). Fenômenos como a enumeração e tantos outros não dizem respeito a orações e pertencem a uma língua determinada. São fenômenos que se situam no nível do texto. Dessa forma, aqui, estabelece-se um objeto teórico também chamado texto, mas de outra natureza, porque é construído sobre outro fato observacional: a organização estrutural das línguas. Texto, nesse caso, é um nível de estruturação da gramática de uma língua.

Coseriu (2007) procura esboçar categorias e princípios para dar conta das regras de uma língua determinada que atuam na construção do texto em uma dada língua, ou seja, os princípios de uma gramática transoracional. Essas categorias, que determinam relações existentes entre os diversos níveis da língua ou em apenas um nível, são a superordenação, a subordinação, a coordenação e a substituição. Para o autor, “nenhuma língua conta até agora com uma exposição coerente e completa da gramática que vai além da sintaxe da oração, isto é, da

gramática transoracional” (Coseriu, 2007, p. 338). Essa gramática deve prever duas tarefas: a) identificação e descrição do que funciona sistematicamente para a estruturação do texto, as oposições necessárias (regulares) e as relações sintagmáticas, b) dentro dessas funções, identificação do que é usual em cada língua.

Jubran: texto como unidade sociocomunicativa globalizadora

Em 1988, foi fundado, no Brasil, o *Projeto Gramática do Português Falado* (PGPF) que previa a criação de uma gramática do português culto falado no Brasil, a fim de “[...] determinar regularidades caracterizadoras da atividade linguística dos falantes do português culto no Brasil” (Nascimento, 2005, p. 105). Com essa finalidade, então, articularam-se cinco grupos de trabalho: Organização textual-interativa, Construções gramaticais, Classes de palavras, Morfologia flexional e derivacional, e Fonologia. Clélia Jubran é uma das componentes do grupo de Organização Textual-Interativa (Grupo do Texto). Ela se formou em Letras na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (campus de Assis) e concluiu doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada, em 1980, na Universidade de São Paulo. Convidada por Ataliba de Castilho, passou a integrar o Grupo do Texto², e foi uma das responsáveis pela sistematização da perspectiva teórica que passou a fundamentar os trabalhos desse grupo do PGPF: a *Perspectiva Textual-Interativa* (PTI) (Jubran, 2006).

O PGPF privilegia como foco de atenção uma grande amostra de fala, notadamente de português falado culto no Brasil coletado pelo Projeto NURC (*Norma Urbana Culta*). Ao circunscrever o interesse a eventos linguageiros falados para identificar suas propriedades, o projeto configura a “[...] a atividade linguística do falante/ouvinte [...]” (Nascimento, 2005, p. 105)” como seu objeto observacional. A partir do que conta Jubran (2006), podemos supor que o Grupo do Texto também privilegiou como foco de atenção essa amostra de fala e, igualmente, viu aí uma atividade, mas uma atividade delimitada, que se configura como atividade verbal, a que é “exercida por pelo menos dois interlocutores, dentro de uma localização contextual, em que um se situa reciprocamente

² O Grupo do Texto foi composto pelos seguintes membros: Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Luiz Antônio Marcuschi (UFPE), Leonor Lopes Fávero (USP), Maria Lúcia Victório de Oliveira Andrade (USP), Hudinilson Urbano (USP), Zilda Gaspar Oliveira Aquino (USP), Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (PUC-SP), Luiz Carlos Travaglia (UFU), José Gaston Hilgert (UPF), Giselle Machline de Oliveira e Silva (UFRJ), Mercedes Sanfelice Risso (UNESP-Assis) e Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP-Assis).

em relação ao outro, levando em conta as circunstâncias da enunciação” (Jubran, 2006, p. 28). Nessa atividade verbal, são mobilizadas operações relativas ao sistema linguístico (tal como concebido por outras correntes linguísticas, como a estruturalista), mas também operações instauradas por outra ordem de fatores com base nas quais se pode observar um produto da interação de estatuto autônomo. Esse produto é, então, alçado a um objeto teórico, que é o texto. O texto é, portanto, nessa perspectiva, concebido como as unidades que resultam da atividade verbal, uma unidade sociocomunicativa globalizadora.

Como consequência da natureza desse objeto (unidade sociocomunicativa globalizadora, produto da atividade verbal), postula-se, em termos analíticos, que os dados pragmático-situacionais se inserem no texto, de forma que o interacional é inerente ao linguístico: “as condições comunicativas que sustentam a ação verbal inscrevem-se na superfície textual, de modo que se observam marcas do processo formulativo-interacional na materialidade linguística do texto” (Jubran, 2006, p. 29). Em outras palavras, supõe que os fatores interacionais dão existência ao texto e se mostram na sua própria constituição. Consequentemente, o texto apresenta propriedades fundadas numa ordem própria de relações constitutivas. Isso se reverte em um processo analítico que envolve as seguintes tarefas: a) definir processos de construção textual; b) investigar as marcas formais que sistematicamente assinalam esses processos; c) verificar a funcionalidade desses processos em situações concretas de uso da linguagem, respeitado sempre o princípio de projeção conjugada, porém em graus diferentes e proporcionalmente correlacionados, das funções textual e interacional (Jubran, 2007).

A repetição, a correção, a paráfrase, os parênteses, a tematização e rematização e a referenciação (tópica e metadiscursiva) foram particularizados, nos trabalhos do grupo, como os principais processos de construção textual³. Além de particularizar esses processos de construção textual, definiu-se uma unidade de análise de estatuto textual-interativo, condizente com a perspectiva teórica adotada. Observando os dados, constatou-se que, em uma interação verbal, os interlocutores procuram articular seu discurso, mantendo-o em torno de um tema, que se projeta como foco em determinado ponto. Daí se postulou a categoria analítica de tópico discursivo (TD), para delimitar segmentos textuais, cujos elementos se integram de forma coesa e coerente num conjunto referen-

³ O conjunto dos fenômenos foco de análise do grupo compõe a edição organizada por Jubran e Koch (2006).

cial relevante e pontual em um momento do processamento do texto. Os processos de construção textual foram particularizados, portanto, no contexto desses segmentos tópicos.

Considerações finais

Os quatro trabalhos que acabamos de retomar, de forma breve, apresentam especificidades no que diz respeito ao estabelecimento do texto como objeto de estudo. Constatamos, seguindo a linha de raciocínio que defendemos, que esses trabalhos estabelecem esse objeto pela observação de diferentes aspectos da linguagem. O quadro 01 sintetiza esse movimento.

Quadro 1: Síntese das concepções de texto

Autor(es)	Dado Observável	Objeto teórico (o que é texto)	Problemática
Halliday & Hasan	Falantes/leitores são capazes de identificar uma sequência linguística como um todo unificado, logo existe esse fato no uso da linguagem: conjunto de sequências que compõem uma unidade	Unidade de uso da linguagem; uma unidade de básica de significado	Determinação das condições de coesão e a especificação do registro, que garantem a unidade do texto
Beaugrande & Dressler	Dados de uso da linguagem, em diferentes situações comunicativas, que compartilham semelhanças e apresentam diferenças	Acontecimento comunicativo	Explicação da comunicação textual com base em sete normas e em três princípios regulativos
Coseriu	O ato linguístico realizado por um indivíduo determinado, em certas circunstâncias, também determinadas	Ato linguístico individual, um dos três níveis da linguagem	Interpretação do sentido através da identificação dos procedimentos que cada texto possui, de forma única e particular
	Uma língua apresenta níveis diferentes de estruturação	Um nível de estruturação de uma língua, que compõe sua gramática	Identificação e descrição do que funciona sistematicamente em uma língua para a estruturação do texto, as oposições regulares e as relações sintagmáticas
Jubran	Atividade linguística em uma amostra de fala	Unidade sociocomunicativa globalizadora	Verificação da funcionalidade de processos de construção textual, respeitado o princípio de projeção conjugada das funções textual e interacional

Fonte: elaboração dos autores

A problemática da diversidade teórica em torno do texto

Ao considerarmos esse quadro e aplicarmos a distinção objeto observacional e objeto teórico, podemos afirmar que, ao tomarem como foco de atenção uma região de um dado observacional (o uso da linguagem ou a estrutura da língua), os autores e as autoras forjam objetos teóricos diferentes, embora designados pelo mesmo termo (texto). Na verdade, isso remonta ao princípio básico deixado por Saussure (2006 [1916]), segundo o qual estudar linguagem exige tomar decisões em relação ao que priorizar, ou seja, exige assumir pontos de vista. Consequentemente, “não há nenhum termo definível e válido fora de um ponto de vista preciso, como consequência da ausência total de seres linguísticos dados em si mesmos” (Saussure, 2012 [2002], p. 75).

Reiteramos, portanto, a posição de que, quando tratamos de texto, não há um único objeto que sofre sucessivas evoluções graças à contribuição de diferentes autores e autoras, mas diferentes objetos teóricos autônomos forjados através de pontos de vista distintos, em momentos distintos, ou não, da história. A despeito da passagem do tempo, no entanto, eles coexistem. Assim, a concepção de texto como evento comunicativo (Beaugrande; Dressler, 1997) não reconfigura, não aprimora, nem alarga a concepção de texto como unidade sociocomunicativa globalizadora (Jubran, 2006) ou como nível de estruturação de uma língua (Coseriu, 2007). Essa posição, aliás, está presente nas reflexões de Coseriu sobre texto, já na década de 1980: “não nos encontramos simplesmente diante de uma definição mais concisa ou mais ampla, mas diante de definições que de modo algum são coextensivas, e que a rigor nem ao menos se referem ao mesmo objeto ‘texto’” (Coseriu, 2007, p. 84).

Nesse movimento, determina-se também a estrutura interna de uma teoria específica cujas categorias analíticas também não são dadas *a priori*; ao contrário, são construtos teóricos aplicáveis de forma específica a um objeto. Com isso, queremos dizer igualmente que não há um fenômeno natural presente na linguagem chamado coesão, por exemplo. Coesão, na estrutura interna da teoria desenhada em torno do texto como uma unidade básica de significado (Halliday; Hasan, 1976), é uma categoria, um construto teórico específico para esse objeto (o processo que garante a textura). Já na estrutura interna da teoria desenhada em torno do texto como evento comunicativo (Beaugrande; Dressler, 1997), coesão é um dos fatores de textualidade. São, portanto, embora guardem semelhanças em termos de dados observacionais, categorias diferentes, autônomas, que, inclusive, não compõem a estrutura interna da teoria

desenhada em torno do texto como ato linguístico individual (Coseriu, 2007) ou como unidade sociocomunicativa globalizadora (Jubran, 2006).

O conjunto de conhecimentos (que não é pouco), desenvolvido com base e a partir desses objetos e da estrutura interna teórica correspondente, é coberto pelo nome LT, embora não se trate de um conjunto de conhecimento sobre uma mesma coisa. Isso traz, a nosso ver, um problema para o *status* epistemológico da LT e sua situação no campo científico, de forma particular no campo da Linguística. Se entendemos que não há um objeto dado *a priori* e o que se tem considerado texto nos estudos de LT não é um único objeto e não tem a mesma natureza, como se assume o objeto da LT e como ela se define como área? Não temos condição, no momento, de responder.

Essa questão e algumas outras que este ensaio pode suscitar, a nosso ver, estão em condição de abrir caminho para a discussão sobre os desafios da LT na contemporaneidade, de forma particular no Brasil.

Referências

- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang U. **Introducción a la lingüística del texto**. Versión española y estudio preliminar de Sebastián Bonilla. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.
- BERNÁDEZ, Enrique. **Introducción a la Lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BORGES NETO, José. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- COSERIU, Eugenio. **Teoría del lenguaje y lingüística general**. Cinco estudios. Madrid: Gredos, 1967.
- COSERIU, Eugenio. **Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido** (édition et annotation d'Óscar Loureda Lamas). Madrid: Arco/Libros, 2007.
- HALLIDAY, Michel A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- JUBRAN, Clélia C. A. S. Introdução. A perspectiva textual-interativa. In: JUBRAN, C. C. A. S. e KOCH, Ingedore G. V. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil: a construção do texto falado**, vol. I. São Paulo: Contexto, 2006, p. 27-23.
- JUBRAN, Clélia C. A. S. Uma gramática textual de orientação interacional. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; MORAIS, Maria Aparecida Torres; LOPES, Ruth E. Vasconcelos e CYRINO, Sônia Maria Lazzarini (org.) (2007). **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**. São Paulo: Fapesp, Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 313-327.
- KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- NASCIMENTO, Milton. A gramática do português falado. In: ZILLES, Ana Maria S. (org.). **Estudos de Variação Linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 93-115.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012 [2002].

CAPÍTULO 4

Heterogeneidade na redação do Enem

O discurso da receita de Miojo



Hélder Sousa Santos
Ormezinda Maria Ribeiro (Aya)

Pela língua começa a confusão...
Guimarães Rosa

Introduzindo a questão

Frequentemente, há duas décadas e meia, durante os meses de janeiro e fevereiro, sucedem-se em nosso país dois acontecimentos históricos envolvendo educação escolar básica: 1º) divulgação de resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para estudantes candidatos a vagas no ensino superior e 2º) reatualização de notícias a respeito do modo com que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC/BRASIL), conduz o exame. Notícias que, sob certa recorrência, mobilizam representações da imagem de transparência e de legibilidade atribuídas à avaliação pelo Inep — tornando-a (re)conhecida na esfera social — de sorte a informar aos estudantes as etapas seguintes do processo.

De maneira diferente ao exposto, trazemos à baila um acontecimento único no contexto do exame, que foi a publicação de uma produção outra, em fevereiro de 2013, identificada em uma das redações pelos avaliadores: “Candidato escreve receita de miojo na redação do Enem e tira nota 560”. Na época, após a mídia jornalística brasileira questionar pessoalmente o candidato, encenou-se uma justificativa conformada em efeitos de sentido da ordem da palavra “vontade”. Vontade de testar a seriedade da prova, de certificar a exatidão que lhe atribuíram. “Como falaram que a correção seria mais rigorosa, passando por três avaliado-

res, resolvi incluir⁴ a receita para ver se realmente teria uma avaliação diferenciada” (O Globo, 2013).

Um fato⁵ da memória, simplificando a questão, a qual é sempre instada por todos nós ao jogarmos (ou assistirmos a) um jogo: há que se suspeitar de suas regras, a verdade que se conserva acima dos jogadores! Nisso, com efeito, comparece uma posição outra, sublinhamos, a posição de quem se encontra — mesmo estando submetido ao poder de uma estrutura de avaliação — munido de um suposto saber a respeito do código em atualização, dando-se de um jeito e nunca de outro(s) em função de algum motivo ou fim, pelos competidores. Em nosso caso, um suposto saber sobre a ordem de uma política de linguagem em operação, a política do Enem.

A esse respeito, colocando a problemática em tela no âmbito do que até o momento a “Matriz de Referência Enem” compreende por “competências de área (de conhecimento) n.1” (Enem, 2023), especificamente os objetos de conhecimento relacionados a atividades de produção textual da prova, percebem-se dali, *a priori*, sentidos que descrevem a receita de miojo na forma de: “composição desconexa”, “escrita indevida pela sua não relação com os critérios avaliativos formulado pelo exame”. Em outras palavras, trata-se de efeitos de sentido da ordem do inesperado, todos eles interpretados pelo porta-voz do Enem como uma produção à parte, não enquadrada por assim dizer em nenhuma penalidade prevista no contexto do “Edital Enem 2012”. Consequentemente, só restando desconsiderar, por parte dos avaliadores de redação do Enem, a possibilidade de atribuição de nota zero à redação do candidato, conforme comentário abaixo de Luiz Cláudio Costa, presidente/porta-voz do Inep na época, em entrevista concedida ao jornal Guia do Estudante (2013):

⁴ O candidato redigiu dois parágrafos sobre o tema proposto - “O movimento migratório para o Brasil no século XXI” - e, na sequência de sua redação, inseriu um parágrafo descrevendo o modo de preparar macarrão instantâneo: “Para não ficar muito cansativo, vou agora ensinar a fazer um belo miojo, ferva trezentos ml’s de água em uma panela, quando estiver fervendo, coloque o miojo, espere cozinhar por três minutos, retire o miojo do fogão, misture bem e sirva” (cf., UOL, 2013). Acerca disso, gostaríamos de dar destaque à finalidade da ação “Para não ficar cansativo..” como posicionamento a nosso ver muito singular: o candidato enunciou dali, explicitamente, um breve não à instrumentalização de saberes sobre escrita - uma desconfiança nesse processo.

⁵ Importa esclarecer a leitura que a AD francesa constrói para essa palavra. Em linhas gerais, tratar a linguagem como fato e não como dado é marcar uma oposição ao natural: é fato porque invoca a significação, a exterioridade.

Sequência Discursiva (SD1): Os estudantes escreveram *bons parágrafos* sobre o tema, depois entraram com *trechos indevidos*, mas voltaram ao assunto, propondo inclusive uma intervenção social. Eles foram valorizados pelos *parágrafos pertinentes* — que somaram mais de sete linhas, mínimo exigido pelo edital — e foram fortemente penalizados pela inserção indevida. *Isso é algo difícil de identificar [...]* ⁶.

No entanto, ao observarmos criteriosamente a compreensão de língua escrita enunciada nesse breve comentário (SD1), do então porta-voz do Enem, consta-se outra questão, que não é unicamente linguística, mas política e pedagógica — em resumo, duas demandas relativas ao nível da estrutura da língua portuguesa. Primeiro porque se está se afirmando, implicitamente, tentando separar o joio do trigo, a receita de miojo da imagem de língua ideal do Enem, o sentido literal de onde principia o exame: trata-se de uma prova acessível a todos os estudantes, à maneira democrática (cf. Brasil, 2023). Essa seria, pois, a leitura obstinada do presidente do Inep fazendo jus o resultado de 560 pontos alcançados pelo estudante em sua redação: a redação (com receita de miojo) apresenta bons parágrafos, parágrafos pertinentes, formulações passíveis ao modo com que foram julgadas pelos avaliadores de redação, com mais de sete linhas, dentro da temática da prova etc. Segundo porque a escola brasileira presentifica até hoje o pensamento de língua ideal, a língua que ao bom estudante cabe sempre cuidar, limpar, repetir — nada diferente do que se ouve nas palavras do porta-voz.

Na realidade, foi da caracterização de escrita apresentada por Luiz Cláudio Costa ao jornal Guia do Estudante, por certo objetivando demonstrar consistência e transparência necessárias ao processo avaliativo da redação do Enem no ano de 2012, e do confronto dela com a pergunta geralmente formulada por nós em qualquer regime de avaliação — *estou sendo avaliado corretamente?* — que surgiu, decorridos onze anos, a ideia de produção do presente trabalho. Para nós, o dizer memorável de Luiz Cláudio, ecoado em tom de desconforto “*Isso é algo difícil de identificar...*” (“não cabe ao Enem avaliar”, “vamos esquecer”, “iremos eliminar esse absurdo...” são paráfrases possíveis da fala do porta-voz) torna explícito um saber nosso de longa data: a linguagem, *em (dis)curso*, é heterogênea. Daí ser impossível conter uma propriedade tão reveladora de sua condição de existência. Isso porque se está inscrita a falta, a diferença na sua estrutura, é justamente para que nos coloquemos em

⁶ Os destaques na forma itálica são nossos.

algum lugar ali. Sendo essa a tautologia da questão levantada por nós, a verdade da verdade, somos em igual acordo com Pêcheux (1995) em também afirmar a importância de questionarmos as evidências do sentido construídas sobre o verdadeiro, suspendendo a rigor sua produção, criticamente. Assim, a aparente dificuldade de se dizer sobre o acontecimento da receita de miojo na redação Enem não seria estratégica, uma espécie de política de linguagem do Inep, uma vez que, trazendo à cena um “não saber” o que dizer da questão e até mesmo jogando o ocorrido no não-sentido, conseguir-se-ia barrar o engendramento de explicações que estavam sendo demandadas por candidatos ao exame e pela sociedade brasileira em 2013?

Dito de outra forma, e com isso presentificando a visada materialista ao que também defendemos, “todo discurso contém no seu interior alguma contradição, uma falha na estrutura, um índice de entropia caracterizado de equívoco, de não-sentido”, é fundamental que sejam problematizadas as opacidades da prova de redação do Enem; algumas já pontuadas nesta parte inicial do trabalho via leitura e interpretação que realizamos da percepção institucional do Inep sobre língua escrita. Opacidades, grosso modo, que só se explicam dentro de um contexto muito genérico do fenômeno linguagem, n(o) conhecido discurso pedagógico da correção de textos.

Teria o candidato falhado nesse formato de prova? E ainda: qual entendimento de linguagem o Enem mobiliza para si ao se defrontar com a presença de um discurso tão heterogêneo como o da receita de miojo na redação do candidato? Ora, para tais questionamentos, é imperioso não nos desvencilharmos da cena principal seguinte: o candidato, com sua escrita “desconexa”, questionou a constituição de sentidos da prova de redação do Enem, a naturalização de um processo discursivo construído há duas décadas e meia no Brasil para dar forma à palavra redação, subjetivar a posição-aluno dentro de uma lógica de escrita.

Assim sendo, propomo-nos a pensar o modo com que o Enem se relaciona com os saberes da gramática e da linguística para fazer trabalhar o efeito de homogeneização do dizer no âmbito da prova de redação. Em decorrência, objetiva-se dar conhecimento a propósito dos efeitos da receita de miojo na relação de escrita estruturada na/pela forma de competências. Lembrando sempre duas posições: 1ª) a da centralidade que, no Brasil, a ideia de *competências de escrita* recebeu no campo das políticas públicas educacionais a partir do século XX; 2ª) a do acontecimento enunciativo da receita de miojo em 2013 como agente

que, ano após ano, tem (re)ordenado os sentidos do exame, demandando do Inep a criação de regras e mais regras para tentar preservar a lógica da avaliação.

Uma tensão foi gerada no saber linguageiro da prática de avaliação de textos no Enem, resumindo, confrontando a forma material *redação* — do latim “redigere”, ou seja, um ato de repetir (“re-”) e de conjuntamente fazer agir (“agere”) (cf. Houaiss, 2009) -, a sua natureza constitutivamente heterogênea com o processo discursivo que a produz. Ou seja, no Enem, a regularidade linguística e suas condições de produção foram em parte desorganizadas após a emergência de um sentido inesperado, a receita de miojo. Nosso trabalho, de agora em diante, será o de expor ao olhar leitor as operações do processo discursivo que está por trás de tudo isso e as circunstâncias que fizeram emergir o discurso dito “desconexo”. A escolha teórico-metodológica para tanto, frisamos, foi a Análise de Discurso de matriz francesa (AD), de onde mobilizamos princípios teórico-metodológicos que dizem da articulação insistente entre língua, sujeito e ideologia em (dis)curso.

N(o) discurso das competências avaliativas do Enem: pensando a relação língua e história

Falar de discurso, objeto teórico constituído e consolidado no campo de trabalhos de AD fundada por Michel Pêcheux na França (1969), também estudado há mais de 50 anos por analistas de discurso no Brasil, significa para nós não perdermos de vista três dimensões fundamentais de seu funcionamento: a língua, a história e a ideologia. Ou seja, a língua, para significar, sofre determinações históricas e ideológicas, resultando desse processo uma conexão indissociável entre o seu interior (linguístico) e o seu exterior (social, histórico e ideológico). Ele, o discurso, é, pois, um efeito dessa conexão, um sentido que emerge entre duas posições “A” e “B; nas palavras de Pêcheux (1995, p. 82), um “[...] efeito de sentido entre interlocutores”.

Assim sendo, só se faz possível, de nossa perspectiva teórica, examinar um discurso conhecendo-se primeiramente a história que ali trabalha a produção de determinado sentido, a sua historicidade. O linguístico, enquanto materialidade simbólica, possui então um passado, e este, constituído no interior de uma formação discursiva que lhe dá um efeito de estrutura, a despeito de também haver ali conflito de sentidos, poderá ou não ser replicado por sujeitos de linguagem em suas práticas

linguageiras, já que entram em cena questões políticas⁷ constitutivas do modo com que operamos com a significação (a exterioridade da língua produzindo efeitos no seu interior). Os sentidos, parafraseando Orlandi (2008), têm história, são processo, não são dados previamente, porque não há discurso que não se relaciona com outro(s) discurso(s).

É justamente isso que nos interessa discutir aqui: pontuações da história da palavra “competência”, sua relação discursiva desencadeada (para o nosso caso) no e pelo contexto do Enem, a prova de redação, e também por nossa conjuntura, a capitalista. Isso porque as condições de produção que também fizeram emergir outro sentido (a receita de miojo dentro da redação Enem) naquilo que a princípio deveria responder a um padrão redacional preestabelecido operam dentro de uma lógica, na história e no político, cujo funcionamento importa reconhecermos. Daí a pergunta: por que a escrita do Enem se organiza pela forma material de “competências”?

À vista do exposto, falaremos inicialmente do sentido da palavra “competência” no dicionário, a história dela, sua etimologia, para a seguir, investigada sua significação na relação com saberes da gramática e da linguística — saberes sobre língua escrita —, mostrar efeitos de sentido possíveis de serem lidos dali na palavra *texto* (o político). Resumindo, ocupamo-nos em entender o funcionamento do discurso do Guia Participante do Enem (2023)⁸ ao ser manejado pela inscrição da língua portuguesa padrão/escrita em efeitos de sentido da ordem da história da palavra “competência”.

Dessarte, retomamos a definição etimológica do termo “competência” no dicionário eletrônico — de raiz indo-europeia (“pete”) e verbo derivado do latim (“competere”), com significados “lançar-se contra”; “estar adequado a”; “reunir condições para” (Houaiss, 2009) — de sorte a destacar três compreensões dela que julgamos importantes, por manter configuração discursiva com identificações de escrita no/do Enem. No caso, recortamos dali as ideias sinonímicas de “competição”, “adaptação”

⁷ Damos destaque aqui ao sentido da palavra “político” em trabalhos de AD francesa. Em linhas gerais, trata-se de direcionamentos/(de)limitações de sentidos que realizamos na linguagem, buscando negociar qual/quais se estabelece(m)-se como “legítimo(s)” enquanto um saber, enquanto verdade para determinada posição-sujeito - esta é sempre várias, conforme defende Courtine (1981) - inscrita em uma formação discursiva dada. Compreendê-lo, em sua contradição/funcionamento é uma das formas de realizar uma leitura analítica do discurso.

⁸ A Cartilha Participante mantém-se igual desde o ano de 2009. Tomaremos o ano de 2023 apenas para referenciar o material.

e “solução de algum problema”, respectivamente. Todas elas circunscritas — não se pode perder de vista isso — por algum contexto de regras.

Antes, para situarmos melhor a questão, é oportuno compreender, mesmo que rapidamente, com base no pensamento de Pêcheux, a noção de “Formação Discursiva” (FD), dado que todo sentido deriva de algum lugar (uma “matriz” que o produz), estando imerso a um processo instável por natureza, por isso heterogêneo. As palavras, parafraseando o autor, recebem sentidos das FD em que estão inseridas (cf. Pêcheux, 1995, p. 160). E isso se dá, lembrando, a partir de determinada formação ideológica a qual impõe, na forma de atitudes e de representações, traços específicos (determinações) de engendramento de sentido aos sujeitos de linguagem. Portanto, toda FD representa:

Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (Pêcheux, 1995, p. 160).

Por certo, vemos que as três ideias citadas anteriormente, derivadas do dicionário, invocam por assim dizer um sentido recorrente no uso do termo “competência”, que é o de *ação direcionada a um fim*, um comportamento individual (julgar, falar) dentro de contextos culturais e profissionais; e ainda dentro de condições sociais particulares, representações⁹ (cf. Perrenoud, p. 19). Essa ação, ressaltamos, tem relação direta com os sentidos do verbo *fazer*. Ora, sabemos bem que o princípio orientador da ideia de competente em nossa sociedade demanda da posição-sujeito a demonstração individual da capacidade de saber fazer algo para si e para os outros; saber fazer alguma coisa esperada na/pela cultura, combinar conhecimentos.

Uma invocação, com efeito, que conforma posições-sujeito a uma demanda que lhe é exterior, a demanda de ter de saber *fazer* algo/alguma coisa tornar-se em algo/alguma coisa que seja capaz de comprovar

⁹ Essa última questão invocada pela palavra competência foi atentamente mobilizada pela filósofa brasileira Marilena Chauí (2014), quem a rigor historicizou seu sentido. A autora nos esclarece que o “discurso competente e outras falas” teve início nas fábricas - no início do século XX -, quando ainda existia por ali o chamado “gerente científico”, uma posição-sujeito que supunha saber tudo sobre o trabalho que os trabalhadores deveriam realizar; um exercício de poder, portanto. Curiosa conjuntura, porque é dela que até hoje o conhecimento científico se alimenta, inclusive a educação. Em suma, parafraseando a autora, trata-se de uma ideologia atenta em justificar, instrumentalizar e por conseguinte racionalizar determinado saber.

uma aptidão individual. No caso do Enem, pensando uma das nuances de nosso objeto de discursos — por exemplo, as injunções, instruções que são dadas ao estudante antes de escrever sua redação –, devem-se somar competências ali (recursos linguísticos/exteriores a ele subsumidos a um modelo de escrita) com a finalidade de provar que se possui capacidade cognitiva de solucionar problemas de diferentes naturezas (científicos, políticos, sociais, tecnológicos). De acordo com o Guia Participante (2023, p. 4), o candidato

Sequência Discursiva (SD2): [...] *deverá defender um ponto de vista* — uma opinião a respeito do tema proposto —, apoiado em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. *Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema* apresentado no desenvolvimento do texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos¹⁰.

Ser competente, nesse contexto, equivale a saber fazer a língua portuguesa, ao nos assujeitarmos a ela, comunicar algo a alguém, compondo para tanto uma unidade textual lógico-racional transparente — importante sublinhar isto: uma composição com organização fixa, necessariamente dividida em cinco partes — a partir do(a): 1º) domínio das regras e convenções gramaticais; 2º) compreensão da proposta de redação e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema; 3º) seleção, organização, relação e interpretação de fatos, opiniões e argumentos para defesa de um ponto de vista; 4º) uso de mecanismos linguísticos de valor argumentativo; 5º) elaboração de proposta de intervenção para um problema dado (cf. Enem, 2023).

Dessas compreensões a propósito da palavra “competência” é importante, pois, enfatizar a imagem racional, a-histórica, que o Enem constrói no Guia Participante (2023) para *texto: um produto* a ser alcançado pelo candidato durante o exame via manejo exclusivo da língua enquanto sintaxe, um sistema de regras. Competência então diz respeito à representação um recurso linguístico, da ordem do formulável, do previsível, uma espécie de bússola do candidato participante ao Enem, na forma universalizante. Seu funcionamento aponta para um saber *sobre* a língua portuguesa — saber a sintaxe da língua — blindado, com efeito, pela objetividade material da própria palavra redação: um artefato indi-

¹⁰ Os destaques em itálico são nossos.

vidual, com início, meio e fim, coerência e progressão. Somente no nível do sistema da língua das competências avaliativas, conceitualmente. É assim que o Inep a mobiliza, tentando impedir rupturas, interpretações outras, de nossa perspectiva, interpretações possíveis do dizer apresentado como proposta de redação: mantendo aparência de coerência, harmonia e unidade da língua escrita.

A exemplo, notemos também que uma das razões para essa representação de escrita deriva da relação linguagem, sociedade capitalista e educação. Ora, em AD francesa reconhece-se veementemente o lugar das condições de produção dos sentidos nos processos de significação. Nesse passo, toda análise requer um olhar cuidadoso para o contexto sócio-histórico/ideológico de uma época determinada, uma vez que toda formação social legisla e organiza a FD de que o sujeito de linguagem é parte. Atualmente é o sistema capitalista com seus instrumentos econômico-financeiros/neoliberais quem pede para significar e significa os sentidos de “competência de escrita”. E, conforme sabemos muito bem, é ele, o sistema capitalista, quem nomeia indivíduos de competentes ou não. Então, por ser o dizer carregado de memória, escreve Barthes (1973, p. 41), “desde que nomeio, sou nomeado: fico preso na rivalidade dos nomes” — nomeação que, em síntese, demanda outra questão aí, o discurso, a questão da determinação ideológica dos processos de produção.

Logo, analisando de perto o valor atribuído pelo capitalismo à ideia de competência e sua finalidade, para a questão em tela, comprovam-se aí efeitos do funcionamento do processo de inscrição da língua — nomeada e descrita pelo Enem sob a forma material de *competências* — na história do capitalismo. Sentidos, por transposição, inscrevendo-se na memória de texto enquanto objeto a ser construído unicamente em conformidade com técnicas preestabelecidas, dado que contêm, por antecedência, a aprovação do pensamento de políticas educacionais. Essas políticas, destacamos, se dizem conscientes de um padrão de linguagem com reconhecimento na ciência e no *status-quo* social, o que consequentemente esperam encontrar no discurso da competência um resultado: a certeza de que é possível medir/avaliar quantitativamente a qualidade de determinada produção e com isso selecionar quem de fato são os competentes na tarefa de redigir.

Desse ponto de vista, a palavra “competência” fomenta devidamente as determinações históricas e ideológicas da conjuntura capitalista, o que em tese tem a ver com um dos ideais esperados pelo sistema. O sujeito de linguagem, na posição de candidato ao Enem, precisa compor sentidos dentro de uma lógica de escrita automatizada, a que compreende língua

como instrumento de comunicação e a palavra como código. Nisso há que ser destacado do Guia Participante do Enem (2023), ainda pelo recorte mostrado mais acima, outro fato do processo discursivo que o exame trama para falar sobre texto, “protegendo-o” sob a égide da palavra redação, com sinonímia em “competências”. Ora, na redação Enem a questão do sentido, um saber (entre)tecido pela linguística durante décadas, encontra-se atado a um bloco de memória — textos motivadores (TM). Ou seja, parafraseando Simões (2014), sentidos são dados ao candidato para que apenas repita tematizações já mostradas sobre o dizer; outra forma, portanto, de reforçar a ideia de competência na relação com o fato de se ter de saber manejar um recurso linguístico (TM). E isso se dá, recordamos como em Orlandi (1999), pelo trabalho da ideologia, simulando-se conteúdos (não se trata de uma ocultação deles) para fazer transparente/natural aquilo que na verdade é opaco, que são as condições de produção do discurso competente em pauta aqui.

Resta ainda analisar, conforme mencionado, a questão do político na prova de redação do Enem em relação ao que ali “fala”, é falado *sobre* gramática e linguística. Para isso lançaremos mão da compreensão de língua(gem) construída em cada um desses campos de conhecimento na relação com o que tomam para si pelo nome de “heterogeneidade do dizer” — ainda que em linhas gerais.

Sendo assim, olhada gramaticalmente, a língua ali, a do Enem, responde ao que é próprio da gramática: a representação de formas e funções legitimadas e naturalizadas como corretas pela cultura. Em consequência, sua realização nos *parece* dar a saber os modos de expressão daquele que a utiliza, conscientemente, sempre atento a regras — a modalização aqui produz efeitos, porque se investigarmos o funcionamento da gramática, como a entendemos (as regras do bem dizer e escrever) na relação com a língua, constatar-se-á a inevitável força da ideologia conformando, causando e atualizando estruturas linguísticas socio-historicamente determinadas. Ou seja, atribui-se o valor de correto a algumas dessas estruturas como sendo um padrão languageiro a ser seguido por estudantes, para que dali opacidades não sejam lidas. A “competência n.1” no Guia Participante (2023, p. 9), em tom injuntivo ao candidato ao Enem, é exemplar da questão. Ela mobiliza um fazer (competência) — na relação com um saber (a gramática) — que supõe dar estabilidade ao texto dissertativo-argumentativo no exame.

Sequência Discursiva (SD3): Em primeiro lugar, *você deve* se atentar ao fato de que a escrita formal é a modalidade da língua associada a tex-

tos do tipo dissertativo-argumentativo. Assim, *“você será alertado sobre a obrigatoriedade de usar a modalidade formal”* já na proposta de redação: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema...”. Desse modo, *“o avaliador corrigirá sua redação, nessa Competência, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (de convenções da escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular)”*¹¹.

Essa mesma manobra, a de transferir os sentidos da ordem do fazer (a competência) para os sentidos da ordem do saber, agora pela via de sentidos constituídos e atualmente bastante consolidados pela ciência linguística, faz-se presente em todo Guia Participante. Noções como “tese”, “argumento”, “ponto de vista”, “coesão”, “coerência”, “progressão” — as três primeiras têm suas referências no quadro teórico de estudos sobre argumentação, as outras em trabalhos sobre texto e discurso — ganham visibilidade ali, uniformizando-se uma vez mais, semelhante ao que faz a gramática, o efeito de mesmo.

Sequência Discursiva (SD4): *A Competência III trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas*, o que está alicerçado no planejamento prévio à escrita, isto é, na elaboração de um projeto de texto. A inteligibilidade da sua redação *depende, portanto, dos seguintes fatores*: • *seleção de argumentos*; • *relação de sentido entre as partes do texto*; • *progressão adequada* ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada; • *desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido* (Guia Participante, 2023, p. 15)¹².

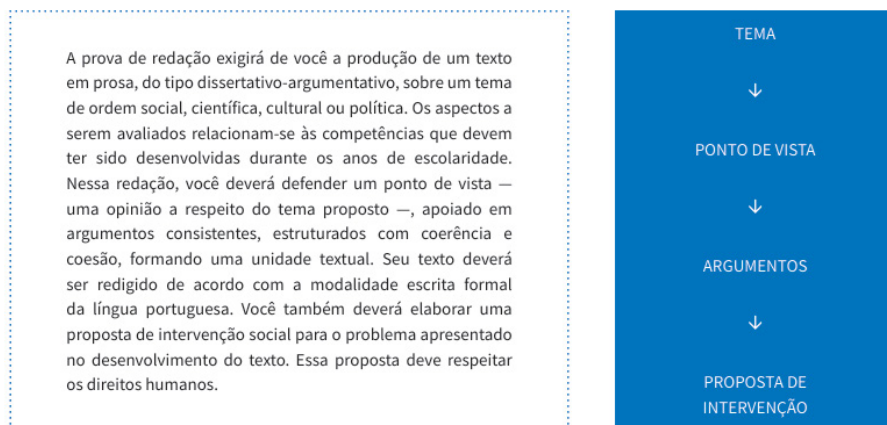
Ora, lembremos aqui a grande virada promovida pela linguística na década de 80 do século passado, ao tematizar questões envolvendo o fenômeno da significação, inicialmente tratando-o em termos de referência, contexto e interação. Tudo isso na verdade desvelou aquilo que a gramática “não” tinha como meios, instrumentos para aprofundar: o sentido. Por isso, tudo que se fala de semântica da língua em termos gramaticais aponta para uma via única, a do plano linguístico, pragma-

¹¹ Os destaques em itálico são nossos.

¹² Os destaques em itálico são nossos.

ticamente. E é aí que entra novamente o discurso das competências do Enem, operando sobre esses saberes da linguística e dando assim legibilidade e transparência às quatro outras competências do exame (esse é o trabalho da ideologia), que na verdade são opacas. Desse prisma, é provável o efeito do político na prova de redação, porque o sentido de escrever um texto captura parte do saber da linguística cristalizando-o. Os vetores do esquema abaixo transpõem sentidos da forma não-verbal para serem lidos de uma maneira só, ordenados por 1º, 2º, 3º e 4º, impondo ao dizer a impossibilidade da “variança” — conceito formulado por Orlandi (2012) ao pensar a linguagem, sua produção na sociedade, como versões -, da presença do heterogêneo na/da linguagem do Enem.

Sequência Discursiva (SD5)



Guia Participante, 2023, p. 4

Antes de passar à próxima parte, sublinhamos o fato de a receita de miojo (de)volver ao Enem sentidos do interdiscurso, sentidos relativos à exterioridade da linguagem, evocando-os. Trata-se, de nossa perspectiva teórica, de um efeito da leitura interpretativa do candidato ao Enem, ou seja, este, ao ser confrontado com a FD do exame, expôs ali a heterogeneidade constitutiva de todo o processo avaliativo, questionando-o pela possibilidade de se obter uma nota não-zero, mesmo estando no discurso do “absurdo”, no descompasso, o aparente não-sentido. Isso porque a causalidade, a história em funcionamento ali pelo nome de competência n.3, permite somente aferir aspectos de natureza sintática (a falha na estrutura) e não de natureza semântica — realidade percebida pelo candidato. Dito de outra forma, o que o avaliador de redação poderia fazer e fez dentro da lógica de avaliação do Enem não seria in-

diferente à ação de identificar e julgar o “erro” do candidato como uma inadequação ao tema da redação.

N(o) discurso da interpretação no Enem: pensando a relação língua, sujeito e sentido

A presente seção continua a problematizar a leitura que o *Guia Participante* produz de outra exterioridade constitutiva da linguagem: a interpretação. Mais especificamente, situando a questão da heterogeneidade do dizer na relação indissociável entre língua-sujeito-sentido. Isso nos dará, agora, um entendimento melhor sobre o funcionamento da ideologia conduzindo o “não conhecimento” — um efeito de ilusão — por parte do Enem. Para começar, então, perguntamos se a causa da receita de miojo na redação Enem não estaria nisto: “algo difícil de se identificar...” — palavras do presidente do Inep dirigidas ao *Jornal Guia do Estudante* em 2013?

Antes, partimos da noção de “individação” para pensarmos a relação de determinado sujeito na conjuntura com o Estado Moderno. Isso porque em geral o dizer formulado por posições-sujeito é efeito e produto de um processo de interpelação ideológica e suas regulações (regras) no qual a forma sujeito histórica está inscrita. A esse respeito, Orlandi (2011, p. 22) compreende por “individação” aquilo que

[...] remete necessariamente ao fato de que se trata de um sujeito individuado, ou seja, a forma sujeito histórica, no nosso caso capitalista, passando pelo processo de articulação simbólico-política do Estado, pelas instituições e discursos, resultando em um indivíduo que, pelo processo de identificação face às formações discursivas, identifica-se em uma (ou mais) posição-sujeito na sociedade.

Sendo a noção em tela uma apresentação abreviada daquilo que caracterizaria hoje a vida humana, em estrito, as identificações que o sistema capitalista constrói (não se pode esquecer que todas elas estão ocupadas em materializar fatos da ordem do discurso econômico/neoliberal) e demanda a todo sujeito de direitos e deveres a ter de dar uma direção, um sentido (o que, pelo mecanismo da individuação, já está determinado dentro de uma lógica sócio-histórica), há de se reconhecer dali seus efeitos no modo como a posição-sujeito interpreta. Logo, na ilusão de conhecer e dominar o sentido, supondo por isso tudo poder dizer, mas desconhecendo a interpelação do Estado, a estrutura vertical da língua-

gem, toda posição-sujeito tende a significar efeitos de sentido da ordem do poder, o poder que já está lá, bem atrás das palavras, controlando indivíduos, alienando-os, individualizando-os, garantindo-lhes sucesso na forma homogeneizante, a do fazer “pessoal” (cf. Foucault, 1979).

À vista dessa pontuação e a título ilustração, confirmam-se no (con)texto da prova de redação do Enem efeitos do processo de “individação” em funcionamento pelo modo com que a posição-sujeito é instada a ter de dizer sobre um tema dado. Ou seja, o candidato ao exame é submetido pelo Estado à escrita de uma redação que demonstre habilidades no quesito interpretação, “competência n.3”, como: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Guia Participante, 2023, p. 15). Destarte resulta uma compreensão de interpretação que, estando circunscrita por processos de regulação de sentidos, em específico, pelo “discurso pedagógico, caracterizado de autoritário” (cf. Orlandi, 1996) — o discurso com foco na contenção da polissemia da linguagem -, desloca possíveis significados da ação precípua de interpretar (“dar certo sentido a; entender; julgar”) (Houaiss, 2009) para um efeito de regras, as regras que devem ser seguidas pelo candidato conforme o conceito de língua escrita significado no interior da FD do exame. Portanto, há uma determinação do papel da interpretação ali, perante a qual se torna possível observar uma fixação de sentidos, com marcha por assim dizer pré-definida para cada habilidade.

Assim, temos no Guia Participante um processo de individuação funcionando na/pela compreensão da ideia de interpretação na redação Enem. Ou seja, exige-se do candidato uma interpretação/argumentação que, do interior do discurso da língua ideal, conduza determinado tema segundo o crivo do trabalho dos sentidos (do Enem) sobre o sentido (de interpretar). Nisso está ratificada a ideia comum que muitos estudantes têm da atividade de interpretação, que é a de um trabalho de observação e demonstração de sentidos “contidos” nas palavras, nos textos.

Diante da situação anterior e considerando o trabalho da ideologia em tornar as injunções do Enem sempre acessíveis ao candidato, por exemplo, em explicações de sentido da ordem da conceituação (*interpretar é...*) e da recomendação (*o que é (não é) projeto de texto etc.*) (cf. Guia Participante, 2003) — diríamos que tudo do exame vinha se mostrando muito definido até o ano de 2013. Isso porque os sentidos acima subsumidos à palavra interpretação pareciam funcionar, consoante a Pêcheux (1995), como “efeitos de pré-construído”, isto é, um saber da ordem do

comum atualizando-se no modo com que o Enem significa e lê a linguagem: ora como um código, ora como informação. Porém, a insólita presença da receita de miojo na redação apontou uma falha nessa leitura, justamente pelo fato de o candidato nos dizer que até ali, na fronteira com a receita, esteve a redigir um texto dissertativo-argumentativo (atendo ao que lhe pediram para fazer), só que, ao que é válido afirmar, dentro de nosso crivo teórico, passa daí então a outra coisa, à desordem desse discurso, fazendo-se falar de uma posição não identificada na totalidade com as regras colocadas pelo Enem dentro da palavra interpretação. Com isso ficam explícitos os objetivos das significações encetadas em “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações...”, que são muito diferentes das de interpretar no sentido efetivo de sustentar uma posição, argumentar, relacionar etc. Haja vista que ele selecionou a receita com um fim..., só não a relacionou com o que lhe pedia a prova; por tal motivo, “não” interpretou, engendrou um suposto equívoco. “Coisa difícil de explicar?” — colocaríamos, na oportunidade, uma questão ao Inep e ao seu atual porta-voz, Manuel Palácios.

Essa mesma situação comparece opacificada em outras partes do Guia Participante (2003), a propósito no significado atribuído a texto e escrita e em perguntas que dizem da imagem que tem de candidato competente; imagem construída repetidamente pelo exame de sorte a tentar apagar o político, a relação sujeito-sentido/significação. Quanto à produção textual, o Guia (2023, p. 48) sinaliza ao candidato, em seção final intitulada de “Leia mais e mais”, que tudo ali tem a ver com a ideia de acúmulo de leituras. Sinalização essa que devolve novamente a materialidade da palavra interpretação à ordem do discurso corrente, ou seja, o discurso que a lê pela lógica imaginária, na superfície linguística apenas.

Sequência Discursiva (SD6): [...] *para escrever bem, é preciso ler muito*. Pois bem, isso é verdade. *A leitura frequente e diversificada colabora com a escrita em vários aspectos:* • *Amplia o vocabulário*, possibilitando que nossa expressão na linguagem formal, [...] , *ajudando-nos a fazer bom uso de sinônimos e articuladores argumentativos*; • *Diversifica nosso repertório sociocultural, contribuindo para a seleção de ideias, fatos e informações* que podem ser utilizados na construção de argumentos sobre os mais variados temas; • *Permite-nos enxergar outras possibilidades de construção da argumentação*, [...] ; • *Expande nossa visão de mundo*, auxiliando-nos a compreender a complexidade das relações humanas e a nos colocar no lugar do outro. [...] . *Para isso, é importante buscar fontes de leitura variadas e de*

qualidade, desde obras literárias até artigos de divulgação científica, em diversos suportes: livros, revistas, sites de faculdades, blogs etc¹³.

Destacamos dessa SD outras opacidades que reforçam a demanda do exame face ao que o candidato ao Enem deve fazer, pressupondo também aí o que ele não poderá deixar de fazer — coerções relativas a um processo de individualização — para ter uma boa nota na redação: ler bastante. Lê o quê, questionamos? Informações? Quanto a isso não estamos afirmando que não deva ser assim; realmente, várias leituras sobre um tema são fundamentais à trama dos sentidos de uma redação. Todavia, é mister observarmos na interpretação do exame a tentativa de relacionar leitura com escrita como espécie de proteção, blindagens do dizer, apagando aí exterioridade, a emergência da posição sujeito leitor frente ao que lê, frente à sua história de leituras. Os sentidos de “ajuda, amplia, contribui, diversifica, expande, permite...”, em destaque na SD, servem para corroborar isso, cristalizando a ideia comum de uma atividade em favor de um fim. Isto é, pelo modo bem pragmático, a sequência vai deslizando o sentido de texto — lugar tomado como “origem” da interpretação — para instrumento de comunicação, evitando-se dessa maneira a presença do sujeito de linguagem no que escreve.

Gostaríamos também de mostrar outra passagem do Guia Participante (2023) na qual o tratamento dado pelo Enem à questão da heterogeneidade, no tocante à limitação dos modos de expressão-interpretação do candidato, mostra-se ainda mais evidente. Agora, fazendo uso de perguntas e de respostas (são várias, mostraremos apenas uma), na forma de dicas, alertas ao candidato, acerca do que ele não deverá fazer ao escrever sua redação. São, pois, mostras da relação linguagem-ideologia que, da perspectiva do exame, evocam a equivocidade constitutiva da matéria texto, a fim de justificar prováveis atribuições de notas baixa pela posição avaliadora à redação do candidato, no bojo das cinco competências aludidas aqui. Neste passo, apresentamos uma SD importante para o nosso trabalho; importante porque dá voz, indiretamente, ao acontecimento da escrita da receita de miojo na redação do candidato. Vale pontuar dali nossa posição, que não se apresenta aqui como juízo de valor, mas como efeito de nossa leitura discursiva ocupada em explicitar as opacidades constitutivas do Guia, em estrito, pela óptica do sentido de interpretação que foi construída pelo Enem a partir de uma espécie de lógica de fechamento da significação. Por sua vez, vejamos então que é pela lógica “do

¹³ Os destaques em itálico são nossos.

que não se pode fazer” — uma regularidade no discurso do Guia, com sintaxe e semântica dirigidas à interdição de saberes outros sobre texto — que o Enem tenta administrar os sentidos de redação, sem explicá-lo ao candidato (porque “já é” sabido por ele, legitimado), sem lembrá-lo do princípio fundador da linguagem, a heterogeneidade.

Sequência Discursiva (SD7): O que são partes deliberadamente desconectadas do tema proposto? [...] consistem em reflexões do participante sobre o próprio processo de escrita, sobre a prova ou sobre o próprio desempenho dele no exame. Ainda [...]: a escrita de bilhetes destinados, por exemplo, à banca avaliadora; mensagens políticas ou de protesto; orações, mensagens religiosas; frases desconectadas do corpo do texto, ou seja, que não mantenham relação com o tema ou com a argumentação do participante; trechos de música, de hino, de poema ou de qualquer texto, desde que estejam desarticulados da argumentação feita na redação. [...] . Em suma, para ter sua redação anulada por esse critério, é preciso que você insira, de forma proposital, pontual e desarticulada, elementos estranhos ao tema e ao seu projeto de texto e/ou que atentem contra a seriedade do exame (Guia Participante, 2023, p. 7) ¹⁴.

Ademais, antes de encerrar essa discussão sobre o discurso da interpretação no Enem, cabe falar mais um pouco sobre a questão do sentido no exame, também dentro da relação língua/história-sujeito. Assim sendo, há de se perceber que o Guia Participante constrói desde conceitos (o discurso das competências), passando a relações de sentidos recortados da gramática e da linguística (relações cuja leitura está voltada exclusivamente para a superfície textual) até a compreensão do objeto de conhecimento texto pela perspectiva de saber universalizante com um propósito único: naturalizar o sentido da redação-Enem e com isso responsabilizar o candidato ao exame à ordem do discurso da manualização (discurso *standard* de regras de escrita, na forma como é reconhecido socialmente) (cf. Silva, 1998).

Ademais, tratando-se da palavra “redação” fizemos uma busca por ela no Guia Participante, procurando nesse passo por outras regularidades de sentidos. Destacamos dali 159 formulações; também checamos *texto* (241 formulações) e *escrita* (60 formulações). E isso, sem delongar, nos fez perceber efeitos de sentido que ora deslizam texto e escrita para redação, ora recobrem possibilidades outras de significar redação.

¹⁴ Os destaques em itálico são nossos.

São formulações, portanto, marcadas pela deriva, pela interpretação do Enem sobre essas palavras, pelo político. Contudo, é sempre importante pontuar — parafraseando Pêcheux (1995) — que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em “si mesmo”, porque é sempre determinado pelo trabalho da ideologia (um funcionamento) na relação com o processo sócio-histórico no qual palavras, expressões, proposições são (re)produzidas.

Assim sendo, vejamos abaixo, na leitura que o Enem produz da palavra redação, efeitos de sentido manifestando a contradição estruturante do Guia Participante ao inscrevê-la em outra direção (outra historicidade, a das competências de escrita), oposta a da linguística — embora pareça manter, sob efeito ideológico, algum diálogo ali, no uso que é feito de noções teóricas do campo da argumentação -, contexto em que atualmente (re)formula-se, de diferentes modos, o pensamento de escrita fluida, heterogênea.

Sequência Discursiva (SD8): Em primeiro lugar, você deve se atentar ao fato de que a *escrita formal* é a modalidade da língua associada a *textos do tipo dissertativo-argumentativo*. Assim, você será alertado sobre a obrigatoriedade de usar a modalidade formal já na proposta de *redação*: “A partir da leitura dos *textos motivadores* e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija *texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema...*” Desse modo, *o avaliador corrigirá sua redação, nessa Competência*, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (de convenções da escrita, gramaticais, de escolha de registro e de escolha vocabular) (Guia Participante, 2023, p. 9)

Sequência Discursiva (SD9): Apresentamos, a seguir, o detalhamento das *cinco competências a serem avaliadas na sua redação*. Nosso objetivo é explicitar os critérios de avaliação, de modo a ajudar na sua preparação para o exame. Ainda que entendamos que *o texto é uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para construir a textualidade, a avaliação dos textos é separada por competências*, o que torna o processo mais objetivo (Guia Participante, 2023, p. 9).

Sequência Discursiva (SD10): Lembre-se de que sua *redação deve ser compreendida até mesmo por um leitor que não tenha tido acesso à proposta de redação na qual ela foi baseada*. Por isso, muita atenção à abordagem do tema, que deve ser clara e explícita (Guia Participante, 2023, p.13)¹⁵.

¹⁵ Exceto o destaque em negrito na SD8, que foi feito pelo Inep/Enem, os outros (em S9 e S10), na forma itálica, são nossos.

Em relação a texto, textualidade e redação, essas últimas SD em análises tornam explícitas novas contradições constitutivas do Guia Participante. Vejamos que esses conceitos, ao serem lidos pelo Enem dentro de mesma política de sentidos — todos estão atados ao sentido competências, e essas, lembrando, foram construídas para avaliar e controlar a ordem textual da língua portuguesa em contexto de exame —, acabam sobredeterminando fortemente o tipo de produção demandada pelo Enem, numa espécie de “mesmos sentidos” — uma unidade imaginária —, porque precisam funcionar dentro de uma lógica de identidade. Esta é quem “protege” a ação esperada, a ação de redigir; porquanto mantém sempre a ideia, a direção de interpretação ali como uma guardiã de tudo. A exemplo, há na SD10 uma injunção ao candidato, um lembrete, invocando-o a uma suposta literalidade da palavra redação: “caro aluno, você deverá repetir sentidos comuns, de fácil compreensão por qualquer leitor”. Isso tudo, enfim, corrobora a objetividade material contraditória da palavra redação do Enem, fazendo-nos enxergar de diferentes modos que a estrutura léxico-sintática/gramatical solicitada ao candidato pelo Guia Participante é lida a partir de conceitos muito específicos, ressignificados pelo nome de competências (e quem está mais próximo da língua na frase é a redação, servindo-se, pois, razoavelmente, a tais propósitos).

Para encerrar

Do exposto pontuamos três questões:

1ª) Não estamos afirmando que a avaliação realizada pelo Inep/Enem da receita de miojo se deu de forma equivocada, muito menos que ela deveria receber tratamento compreensível no campo de alguma verdade pressuposta, teórico-metodologicamente, sobre linguagem escrita. Consequentemente, não mobilizamos aqui a AD francesa para legitimar a testagem ocorrida do processo discursivo construído pela prova de redação do Enem. Afirmamos, de outra posição, que há uma verdade que precisa ser lida/ouvida na hiância, ou seja, entre duas verdades, a do Inep e a do candidato, e que sendo assim há o heterogêneo na língua nomeada pelo Enem de “competências”. E que tudo isso, se levado à prática da avaliação, demandará pensar não só em outro modo de avaliar ali redações, mas — e principalmente — a inclusão de outras modalidades de texto na proposta de produção escrita do exame.

2ª) Decorre da questão anterior revisar o quadro avaliativo suposto democratizado pelo Enem, pois as determinações histórica e ideoló-

gica — com forte filiação ao discurso do capitalismo neoliberal — têm barrado a possibilidade de renovação de um saber histórico construído pela linguística a propósito da compreensão de heterogeneidade da linguagem. Nesse ponto, é imperioso confrontar o exame naquilo que seu funcionamento discursivo promove: a apropriação do discurso da competição, cujo efeito visível na sala de aula pelos professores é o de adaptação do aluno a uma única verdade e razão de escrita.

3ª) Toda produção de conhecimento lida com a provisoriedade da verdade, com possibilidades de (re)significação, renovando o que é próprio à linguagem: a relação língua/história-sujeito-sentido. Em outras palavras, construímos uma problematização introdutória a fim de (re)conhecer, mediado pelo dispositivo teórico-metodológico da AD francesa, aquilo que até o momento parecia “esquecido” por nós: a epígrafe “na língua tudo é confusão”, de G. Rosa. Consequentemente, esperamos que outros olhares para a heterogeneidade da língua(gem) no e do Enem continuem situando a questão na ordem do discurso do possível, o discurso como estrutura e acontecimento, recolocando a linguagem em outras dimensões — relações de (re)produção prováveis -, e não só com as do Enem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Carta-compromisso pela garantia do direito à educação de qualidade**. Brasília, 31 ago.2010. Disponível em < <http://www.campanhaeducacao.org.br>>. Acesso em 23 abr. de 2024.
- CHAUÍ, M. O discurso competente. In: CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- COURTINE, J. J. Quelques Problèmes Théoriques et Methodologiques analyse de Discours. **Langages**, n. 62, 1981.
- ENEM 2023. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. de 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GUIA DO ESTUDANTE. Estudante escreve receita de miojo na redação do ENEM e recebe nota 560. São Paulo, 04, jul. de 2013. **Superinteressante**: Mundo estranho. Disponível em: <https://super.abril.com.br/coluna/contando-ninguem-acredita/estudante-escreve-receita-de-miojo-na-redacao-do-enem-e-recebe-nota-560>. Acesso em: 23 abr. de 2024.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Versão 1.0. CD-ROM. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- ORLANDI, E. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense. In: ORLANDI, E. P. *et al.* **Discurso, espaço, memória: caminhos da identidade no sul de minas**. Campinas: RG, 2011. p. 13-34.
- ORLANDI, E. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. São Paulo: Pontes, 2012.

- ORLANDI, E. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- ORLANDI, E. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.
- PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-1969)**. In: GADET Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PERRENOUD, P. **Construindo Competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. **Nova Escola** (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Acesso em: 30 abr. de 2024.
- PRADO, A.; VELLEI, C. Presidente do Inep explica por que redações com receita de miojo e hino de time não receberam nota zero no Enem. **Guia do Estudante**, São Paulo, 21, março. de 2013. Enem. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/presidente-do-inep-explica-por-que-redacoes-com-receita-de-miojo-e-hino-de-time-nao-receberam-nota-zero-no-enem>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- SIMÕES, S. M. R. **A redação no (e do) ENEM**: O dizer e o silenciar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. UNIVÁS, 2014.

CAPÍTULO 5

Interação digital e construção da coerência

A (re)elaboração da “Esperança” em postagem de @JanjaLula no X



Isabel Muniz-Lima

Introdução

A Linguística Textual (LT) tem como objeto de estudo o texto, compreendido como uma unidade de comunicação e de sentido, isto é, como um evento comunicativo multimodal, elaborado em algum modelo de gênero, por locutores, com o objetivo de provocar alguma reação dos interlocutores (Cavalcante *et al.*, 2022). À medida que as práticas comunicativas vão evoluindo, é natural que a LT revise seu objeto e reflita sobre os fenômenos que acontecem com o texto e também pondere sobre o modo como suas categorias de análise podem colaborar para revelar diferentes aspectos das novas formas de textualizar.

A interação, processo intrínseco ao acontecimento do texto (tendo em vista que todo texto acontece em interação), costumava ser compreendida nos estudos do texto como um conceito já estabilizado: “Se a noção de texto, em Linguística Textual, já encontrara certa zona de estabilidade, a definição de interação ainda resvalava para diferentes direções” (Cavalcante, 2024, p. 9). Muitos estudos, porém, como os de Marcuschi, já haviam iniciado reflexões importantes sobre os desafios das práticas textuais em contexto digital on-line. Conforme destacam Ribeiro, Rocha e Coscarelli (2010), Luiz Antônio Marcuschi contribuiu significativamente para os estudos em linguagem e tecnologia ao propor uma abordagem que integrou a LT às novas tecnologias de comunicação. O linguista enfatiza, em muitos de seus trabalhos (Marcuschi,



1999; 2001; 2004; 2005; 2010), a importância de analisar os gêneros textuais emergentes no ambiente digital, considerando sua relação com os gêneros tradicionais da cultura impressa. Em Marcuschi (2010), por exemplo, defende-se a assumpção de um contínuo entre os gêneros de práticas de uma escrituralidade e de uma oralidade. Ao fazer isso, o estudioso já destacava a importância de compreender as transformações textuais decorrentes do uso das tecnologias.

Marcuschi sempre foi um incentivador dos estudos do texto em contexto digital, propondo, inclusive, métodos como a “etnografia da Internet” para uma melhor compreensão das práticas textuais nesse ambiente. Sua reflexão cuidadosa sobre a produção textual, a leitura compartilhada e a hibridação entre fala e escrita nesse contexto estimularam, inclusive, estudos interdisciplinares em áreas, como a comunicação. O linguista é, portanto, uma referência essencial nos estudos que relacionam linguagem e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento de novas perspectivas nos estudos do texto (Ribeiro, Rocha e Coscarelli, 2010).

Em Muniz-Lima (2024)¹, nosso desafio foi o de dar continuidade aos estudos do texto em contexto digital, mais especificamente reconsiderando a noção de interação dentro da perspectiva da linguística textual:

Indagando-se sobre o que, de fato, constituía a interação e por que muitas vezes era associada a textos conversacionais da oralidade, Muniz-Lima delimitou como eixo temático a análise de aspectos pelos quais as interações se distinguiam ou se assemelhavam. E, por esse caminho, esbarrou no contínuo fala-escrita, no qual Marcuschi (2010) distribuiu os gêneros numa escala de registros formais e informais (Cavalcante, 2024, p. 9).

Nessa reconsideração, revisitamos, além de alguns trabalhos de Marcuschi, estudos de Ingedore Koch e, ainda, na tentativa de ratificar a importância da interdisciplinaridade em nossa investigação, consultamos estudos nas áreas da Conversação, da Sociologia, da Comunicação, da Análise do Discurso Digital, entre outras. Esse trabalho resultou na consideração da interação como “um processo de coconstrução de sentidos entre interlocutores humanos e/ou não humanos, sempre encenado, e que acontece de diferentes modos em função de uma combinação de

¹ Esta obra é fruto de nossa tese de doutoramento, defendida em 2022, sob a orientação das Professoras Doutoras Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará) e Matilde Gonçalves (Universidade NOVA de Lisboa).

aspectos” (Muniz-Lima, 2024, p. 114). Esses aspectos, de caráter tecnológico e linguageiro (tipo de mídia, tipo de suporte, interatividade e sistemas semióticos), foram pensados no intuito de colaborar na observação da interação em contexto digital em sua relação, sempre, com a ideia de texto como enunciado único e irrepetível e de gênero, na perspectiva bakhtiniana, como um modelo de enunciado relativamente estável: “Ao propor a observação de um conjunto de aspectos que interferem na configuração de diferentes modos de interação, [...] alargamos as possibilidades de análise de textos em contexto digital” (p. 22). Nesta pesquisa, temos como objetivo demonstrar de que modo as características da interação digital propostas em Muniz-Lima (2024) colaboram para a observação da coerência na tecnotextualidade.

Para isso, analisamos uma postagem publicada por @JanjaLula no ecossistema X sobre a adoção da cachorra “Esperança” durante os eventos climáticos que ocorreram no estado do Rio Grande do Sul em maio de 2022. Tendo em vista a produtividade da referenciação como categoria para a observação da construção da coerência dos textos, investigamos a construção referencial de Esperança, considerando o modo como os gêneros se organizam em contexto digital on-line (Cavalcante e Muniz-Lima, 2021). A fundamentação teórica desta investigação está respaldada num diálogo entre Linguística Textual e Análise do Discurso Digital, desenvolvido, sobretudo, em Muniz-Lima (2024). Nesta interlocução teórica, faremos menção, ainda, às considerações evidenciadas em Cavalcante *et al.* (2022).

Esta pesquisa, de caráter descritivo e interpretativo, vale-se da proposta de Moirand (2020)² de trabalhar com pequenos corpora a fim de compreender os sentidos em interação digital. Desse modo, selecionamos uma postagem do perfil da atual primeira-dama brasileira no X, publicada em 5 de maio de 2024, durante catástrofe climática no estado do Rio Grande do Sul, composta pelo texto iniciador e 30 primeiros comentários ordenados cronologicamente a partir do perfil desta pesquisadora no X.

Na próxima seção, apresentamos cada um dos aspectos tecnolinguageiros da interação digital propostos em Muniz-Lima (2024) e, na sequência, empreendemos a análise mencionada, a fim de evidenciar de que modo esses fatores podem colaborar para a compreensão da coerência em práticas da tecnotextualidade.

² Assim como Glück e Giering (2024) e Ciulla, Silva, Pinto e Cortez (2024), selecionamos um “instante discursivo” dentro da dinamicidade do ecossistema X, seguindo a proposta de Moirand (2020).

Texto, gênero e interação numa perspectiva pós-dualista

Em Muniz-Lima (2024), enfatizamos a importância de que a análise das práticas comunicativas na tecnotextualidade³ considerem a relação intrínseca entre texto, interação e gênero. Nessa obra, destacamos a importância de considerar a interação como um processo dinâmico e colaborativo, no qual os participantes se envolvem ativamente na produção e construção de sentidos dos textos através de certos gestos ao mesmo tempo tecnológicos e linguageiros. Ressaltamos a relevância de analisar a interação em conjunto com os gêneros justamente por reconhecermos que estes desempenham um papel crucial na organização e na estruturação das práticas comunicativas, fornecendo um arcabouço que orienta a produção e compreensão dos textos na dinâmica empreendida entre os interlocutores.

Conforme introduzimos na seção anterior, propomos que a interação seja compreendida como um processo, portanto, como um fenômeno negociado entre interlocutores. Estes podem ser humanos ou máquinas e, juntos, numa imbricação, assumem papéis sociais diversos a fim de cumprirem determinados propósitos comunicativos. Nessa reconsideração, fizemos interface com a perspectiva pós-dualista sugerida em Paveau (2021). Segundo a analista do discurso digital, adotar uma abordagem pós-dualista para os estudos do texto resulta em uma visão mais integrada e holística da interação, que vai além das divisões simplistas entre emissor/receptor, sujeito/objeto, linguagem/realidade.

Uma perspectiva pós-dualista reconhece a interdependência e a co-construção de sentidos entre os participantes da interação, enfatizando a natureza dinâmica e compósita dos processos comunicativos, que imbricam fatores linguageiros e tecnológicos numa construção de sentidos híbrida. Ao adotar, portanto, essa abordagem para seus estudos, a LT brasileira, sobretudo aquela praticada no grupo de pesquisa Protexito (PPGLIN/UFC), amplia seu entendimento sobre a interação, considerando não apenas os aspectos linguísticos para a observação desse fenômeno, mas também os aspectos sociais, culturais e tecnológicos que influenciam a construção de sentidos entre os interlocutores.

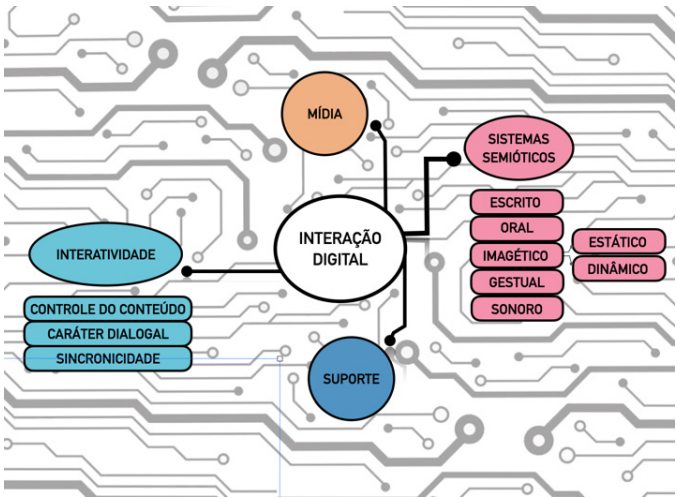
³ O que estamos chamando “tecnotextualidade”, tem como base Paveau (2021), e se refere à dimensão compósita das práticas linguageiras on-line, configuradas de diferentes modos numa relação intrínseca entre as tecnologias e o fazer linguageiro (Cavalcante et al., 2022, p. 179).

Em Muniz-Lima (2024), assumimos esse princípio e enfatizamos que a interação em contexto digital precisa ser compreendida como um fenômeno dinâmico e complexo, no qual os interlocutores não realizam simples trocas comunicativas, mas constroem ativamente a coerência dos textos a partir de gestos tecnolinguageiros complexos. Essa negociação de sentidos nos ajuda a perceber as diferentes formas de apresentação de pontos de vista sobre determinados assuntos, como veremos na análise discutida mais adiante.

Fatores tecnolinguageiros para a observação dos modos de interação digital

Em nossa proposta de observação dos modos de interação digital, buscamos apresentar um conjunto de aspectos, de caráter tecnológico e linguageiro, que pudessem colaborar na observação da coerência dos textos que circulam na tecnotextualidade. A Figura 1 ilustra a proposição que fizemos em Muniz-Lima (2024):

Figura 1: Aspectos tecnolinguageiros para observação da interação digital



Fonte: Muniz-Lima (2024).

A interação digital, apresentada no centro por ser o foco de nossa abordagem, se coconstrói tendo em vista, entre outros aspectos, a mídia, o suporte, a interatividade e os sistemas semióticos. A mídia é considerada como “todo meio tecnolinguageiro que configure os processos de coconstrução de sentidos entre interlocutores, organizando a produção e recepção de textos, fazendo-os circular e associando-se às possibilidades de interatividade” (Muniz-Lima, 2024, p. 127). Para exemplificar

o que entendemos por mídia, podemos mencionar “a internet/web, as redes sociais, os aplicativos, os softwares, os sites, as tecnologias radiofônicas, televisivas, impressas, entre outras” (p. 128).

Por sua vez, entendemos o suporte a partir do que já propunha Marcuschi, isto é, como locus físico/virtual, que funciona como base da manifestação concreta e visível do texto. O suporte, seja o computador, o relógio inteligente, o tablete ou o celular, por permitirem (ou não) determinados gestos tecnológicos e linguageiros, como a mudança de orientação da página e a consequente transformação na organização de gêneros, ou o acesso a determinados recursos nas redes sociais, por exemplo, merecem espaço na investigação de produções textuais nativas. Em Gonçalves e Muniz-Lima (2021), as autoras se valem de nossa proposta para investigar a relação entre o tipo de suporte (nesse caso, o tablete e o celular) utilizado para acessar postagens no Instagram e os níveis de interatividade ou de engajamento tecnolinguageiro efetivo dos interlocutores na construção de sentidos nesse ecossistema⁴.

Outro aspecto que compõe a Figura 1 é justamente a interatividade, entendida a partir de uma leitura que Muniz-Lima (2024) faz de autores das Ciências da Linguagem:

Em síntese: assumiremos interatividade como um aspecto tecnolinguageiro da interação que implica executar ações diretas, ativas e síncronas entre interlocutores no processo de construção de sentidos e que pode ser observado com base em três aspectos — controle do conteúdo, caráter dialogal e sincronicidade (Muniz-Lima, 2024, p. 168).

Quanto maiores os níveis de interatividade de uma interação, mais evidente a participação dos interlocutores no processo de construção de sentidos na tecnotextualidade. Esse envolvimento efetivo se realiza por gestos tecnolinguageiros diversos, os quais permitem que os interlocutores, de alguma maneira, controlem o conteúdo. Esse gerenciamento de objetos de discurso pode se dar nas trocas dialogais realizadas nos espaços de comentários, mas também através do uso de botões de reação, como as curtidas e os compartilhamentos, muito comuns nas redes sociais. Nesse processo, quanto mais rápidas essas reações acontecem, mais veloz a atuação algorítmica e, consequentemente, maior alcance determinadas postagens poderão atingir.

⁴ Entendemos que as mídias e seus suportes são meios de organização do ambiente digital, constituindo-se assim o que compreendemos como ecossistemas (Cavalcante et al., 2022).

A seguir apresentamos um quadro explicativo sobre os conceitos mencionados em relação à interatividade:

Quadro 1: Conceito de interatividade e alguns de seus aspectos

Interatividade	Aspecto tecnolinguageiro da interação que implica executar ações diretas, ativas e síncronas entre interlocutores no processo de construção de sentidos.
Controle do Conteúdo	Possibilidade de interlocutores controlarem ou reagirem de alguma forma aos textos que circulam em contexto digital, seja editando-o, excluindo-o ou compartilhando-o.
Caráter Dialogal	Elemento da interatividade compreendido como a possibilidade que os interlocutores têm de fornecer respostas entre si, estabelecendo trocas dialogais. Refere-se à possibilidade que os interlocutores podem ter de realizar trocas de turno nas interações no contexto digital.
Sincronicidade	Tempo de resposta fornecido pelos interlocutores em determinada interação, demonstrando maior ou menor nível de engajamento ativo no processo de construção de sentidos.

Fonte: Muniz-Lima (2024).

O controle do conteúdo, o caráter dialogal e a sincronicidade, vale enfatizar, são apenas alguns caminhos para analisarmos os níveis de atividades humano-máquina efetivas em determinada interação digital. O uso de selos de verificação, por exemplo, muito comuns em mídias como Instagram e X, são recursos que parecem imputar algum tipo de credibilidade ao perfil e, por conseguinte, às postagens realizadas por determinados interlocutores, fazendo com que os participantes sejam mais facilmente influenciados por seus modos de ver, pensar e sentir, aumentando a interatividade.

Outro aspecto sugerido por Muniz-Lima (2024) para a observação da interação em contexto digital são os sistemas semióticos. A linguística textual brasileira entende o texto como evento comunicativo multimodal, influenciado, portanto, por esses diferentes sistemas. Com base no entendimento de que todo texto acontece em interação, Muniz-Lima (2024) enfatiza que essas formas de construir sentidos também precisam ser evidenciadas pelo linguista do texto que se ocupa da investigação de interações digitais. Nessa proposta, a autora opta por apresentar cada um dos sistemas semióticos separadamente, evidenciando algumas possibilidades de construção de sentidos permitidas por eles em diferentes interações digitais. É importante enfatizar que os sistemas semióticos oral, escrito, imagético (estático e dinâmico), sonoro e gestual se apresentam em simbiose nas interações, suscitando diferentes caminhos

Interação digital e construção da coerência

de sentidos e mostrando-se, em diferentes estudos, uma propriedade essencial para a observação do texto em contexto digital.

A construção da coerência na tecnotextualidade

A coerência é condição para a existência do texto, mas esse princípio de textualização, conforme destacam Cavalcante *et al.* (2022), precisa ser compreendido como um processo; portanto, a coerência não vem pronta no texto. Conforme demonstram esses autores, a interpretação da coerência textual precisa envolver a observação de diversos fatores, incluindo, especificamente no que se refere à tecnotextualidade, “a questão dos algoritmos, que calculam rastros para influenciar comportamentos futuros do internauta e que também hierarquizam os a autoridade dos sites através dos links, como no Google” (p. 24). Neste trabalho, que se limita a uma breve observação da relação desse fenômeno com as características da interação digital na tecnotextualidade, optamos por investigar aspectos da coerência a partir da consideração da referenciação, pois entendemos, ainda com Cavalcante *et al.* (2022), que “dimensões maiores da textualização com aspectos mais pontuais da construção da coerência” (p. 269) também concernem ao fenômeno da referenciação.

A seguir, passamos à análise da construção referencial do objeto de discurso Esperança, tendo como base a caracterização de Muniz-Lima (2024) sobre os modos de interação digital e considerando o modo como os gêneros se organizam em contexto digital on-line (Cavalcante e Muniz-Lima, 2021).

A adoção da cachorra Esperança e o embate político durante estado de calamidade pública no Rio Grande do Sul⁵

Para uma análise textual que possa integrar tanto a observação de aspectos linguageiros quanto tecnológicos, é preciso assumir algumas decisões metodológicas importantes. Nesta contribuição, adotaremos uma abordagem bastante utilizada nos estudos do texto, qual seja a pesquisa qualitativa de caráter exploratório e interpretativista, e nos apoiaremos nas escolhas metodológicas empreendidas tanto em Muniz-Lima (2024) quanto nos estudos de Ciulla, Silva, Pinto e Cortez (2024), Glück e Giering (2024), Catelão e Muniz-Lima (2024 — no prelo), entre outros pesquisadores do texto e do discurso. Assim como esses estudiosos, elaboramos nosso *corpus*

⁵ Link de acesso à postagem no X: <https://bit.ly/3EOCnI4>

utilizando o princípio de Moirand (2020) de selecionar um “instante discursivo” dentre as postagens realizadas por @JanjaLula no ecossistema X.

Ao assumirmos, em linguística textual, que o texto é uma unidade de comunicação e de sentido em contexto (Adam, 2020), é necessário, portanto, reconhecer o princípio de que “todo o ambiente em que ele acontece deve ser considerado” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 178). Sendo assim, nesta análise, buscaremos fazer uma descrição e interpretação detalhada do *corpus*, com foco numa visão híbrida entre fatores linguageiros e tecnológicos, esclarecendo aspectos do contexto sócio-histórico de modo a situar o interlocutor na situação de comunicativa imediata em questão. Para evidenciar de que modo as características da interação digital propostas em Muniz-Lima (2024) podem colaborar na observação de aspectos da construção da coerência dos textos na tecnotextualidade, valemo-nos de um critério de análise bastante profícuo nos estudos do texto, qual seja a referênciação.

Os dados foram gerados no dia 7 de maio de 2024 e resultaram em capturas de tela da postagem iniciadora de Janja Lula no dia 5 de maio de 2024 e dos 30 primeiros comentários ordenados cronologicamente a partir de acesso pelo perfil desta pesquisadora no X. A postagem de @JanjaLula, perfil da primeira-dama do atual presidente brasileiro, Lula, faz referência a uma visita feita pela socióloga à região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS), após os temporais que destruíram casas, pontes, estações de energia e água, escolas, hospitais, deixando dezenas de mortos e milhares de desabrigados, numa tragédia sem precedentes que atingiu cerca de 364 municípios do RS e sensibilizou toda a população brasileira. A postagem realizada pela primeira-dama gerou, até o instante de captura de tela para a composição de nosso *corpus*, cerca de 1,3 milhões de visualizações, 2 mil comentários, 5 mil compartilhamentos, 44 mil reações, com um quantitativo de 626 internautas que salvaram/guardaram a postagem:

A postagem iniciadora de @JanjaLula é constituída por um componente verbal (a legenda), que se evidencia a partir do sistema semiótico escrito e do sistema semiótico imagético, com a presença de um *emoji* no final do texto verbal iniciador. Nesse exemplo, foi inserido um vídeo de 1min21seg com imagens dinâmicas da primeira-dama durante o momento de adoção do cachorro. Ao seu lado, no vídeo, aparece uma representante da Secretaria Municipal de Bem-estar Animal, que faz uma fala bastante emocionada, e representantes da Associação 101 Viralatas. A coletânea de imagens dinâmicas que compõe o vídeo inicia com Janja segurando o cachorro em seus braços, mencionando “Eu

vou levar a Esperança”. Seu rosto transparece alegria. Na sequência do vídeo, a primeira-dama aparece assinando o documento de adoção do animal e embalando o cachorro adotado. As pessoas presentes no vídeo estão emocionadas e felizes com o gesto. Nos segundos derradeiros do vídeo, Janja Lula sobe as escadas para entrada em um avião e, logo depois, aparecem imagens do Presidente Lula com a cadela Esperança em seus braços. O seguinte texto verbal oral, dito pelo presidente brasileiro, finaliza o vídeo: “Não tem nada melhor no mundo do que um cachorrinho. É uma alegria. Eu tenho dois e agora vou ter três”. Ao longo do vídeo, há um fundo musical suave, que parece ter a intenção de harmonizar-se com o tom emocionado da situação apresentada (a adoção da cadela) pela primeira-dama em seu Post iniciador no X.

Exemplo 1: Postagem iniciadora de @JanjaLula no X em 5 de maio de 2024

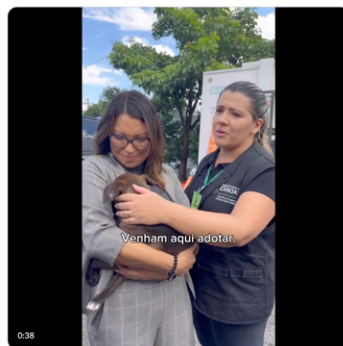


Essa é a Esperança, o mais novo membro da nossa família. Ela foi resgatada em Canoas, em meio à tragédia que aflige o Rio Grande do Sul. São milhares de pessoas e animais que sofrem a consequência da crise climática. Só no abrigo em que a adotamos, são 400 bichos que precisam de alimentos, remédios, cuidado e amor. Que a alegria e a resiliência da Esperança inspirem a todos nós a superar desafios e a construir um mundo melhor juntos.

Esperança, União e Reconstrução: é isso que o Brasil e o Rio Grande do Sul precisam!

Muito obrigada à Associação 101 Viralatas e à Secretaria Municipal de Bem-estar Animal. Seja bem-vinda, Esperança! Suas irmãs Resistência e Paris já te amam.

PS: fica até o fim do vídeo pra uma surpresa 🐾



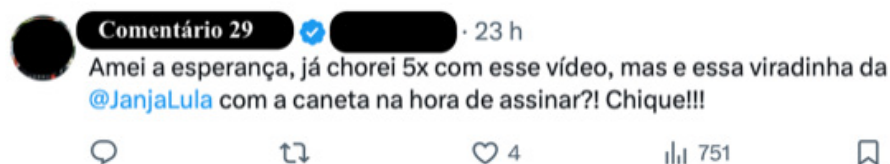
8:12 PM · 5 de mai de 2024 · 1,3 mil Visualizações

2 mil 5 mil 44 mil 628

Fonte: Perfil @JanjaLula no X

No final da legenda de sua postagem iniciadora, a locutora opta pelo uso do sistema semiótico imagético estático, representado no uso do *emoji* 🐾, o qual costuma ser utilizado para simbolizar um momento engraçado, mas que requer certa discrição. Ao fazer isso, podemos inferir uma preocupação da locutora em aumentar os níveis de interatividade, ou de incentivar engajamento efetivo, de seus interlocutores (seguidores ou não) no processo de construção de sentidos, motivando-os a exercerem determinados níveis de controle do conteúdo — seja por assistirem ao vídeo, reagirem de alguma maneira ao conteúdo compartilhado no Post inicial, comentando-o, compartilhando-o ou salvando a postagem. O Comentário 29 colabora para confirmar o efeito desses usos sobre os interlocutores:

Exemplo 2: Comentário 29



Fonte: Perfil @JanjaLula no X

Vale enfatizar que, no ecossistema X, os algoritmos permitem classificar e hierarquizar as postagens, através de determinados cálculos matemáticos (impulsionados gratuitamente ou não), que fazem “certas informações aparecerem com mais frequência, ou em melhor lugar do que outras” ou serem “mais disseminadas do que outras” (Paveau, 2021, p. 39). O número expressivo de reações, comentários e compartilhamentos observados no momento da captura de tela (Exemplo 1), possivelmente fomentado pela ação de algoritmos, pode representar uma tentativa bem-sucedida de @JanjaLula de aumentar os níveis de interatividade dessa interação. As 1,3 milhões de visualizações relativas à postagem da primeira-dama ocorreram em curto período de tempo se comparadas à data da postagem e à data das capturas de tela que fizemos para a composição deste *corpus* (apenas alguns dias depois). Com isso, queremos evidenciar a relação entre o rápido tempo de resposta dos interlocutores (sincronicidade), as escolhas tecnolinguageiras da locutora na elaboração de sua postagem inicial e a ação algorítmica na construção da coerência na tecnotextualidade. Todos esses fatores, juntos, colaboram na negociação de sentidos entre a locutora e seus seguidores.

Ao introduzir o referente Esperança, @JanjaLula utiliza expressões, como o próprio substantivo que dá nome à cadela, mas também “mais novo membro da nossa família”, “Ela”, “Suas irmãs” (em referência a outras duas cachorras também resgatadas/adotadas pela primeira-dama). Ao introduzir outros objetos de discurso, como “tragédia que aflige o Rio Grande do Sul”, “desafios”, “construir um mundo melhor juntos”, “União e Reconstrução” (com as iniciais maiúsculas, em referência ao Slogan do governo presidencial de Lula em 2022), Janja constrói uma rede de referentes (Matos, 2018) cujo efeito, entre outras possibilidades, pode ser tanto o de tentar convencer as pessoas a adotarem animais abandonados/perdidos quanto o de evidenciar as ações positivas/caridosas dela, como primeira-dama, mas também, por extensão, do governo Lula.

O referente Esperança (sentido 1 — cachorro adotado) é retomado no vídeo através da imagem do cachorro vira-lata nos braços da primeira-dama e, na sequência, nos braços do Presidente Lula. Em paralelo, o objeto de discurso Esperança (sentido 2 — expectativa de mudanças positivas do governo Lula para a nação brasileira) pode ser evidenciado, entre outros aspectos, na observação dos sistemas semióticos escrito, imagético e sonoro: esse segundo referente se ancora i) nas escolhas feitas pela locutora em seu texto verbal escrito, presentes na legenda; ii) nas imagens de cuidado e proteção expressas pelos personagens do vídeo; iii) através da melodia cuja suavidade gera efeitos patêmicos, de apelo à emoção⁶, gerando um sentimento de confiança.

Esse jogo de referentes fomentado na postagem iniciadora de @JanjaLula é reelaborado nos comentários dos interlocutores, evidenciando, assim, o caráter relacional da escrita na tecnotextualidade. Ao explicar o que seria o traço estrutural da relacionalidade dos discursos digitais nativos, Paveau (2021) enfatiza que este aspecto pode se referir à “relação com os escritores e os escreitadores, que passa pela subjetividade da configuração das interfaces de escrita e de leitura, e que torna os tecnodiscursos ideodigitais, isto é dependentes do ponto de vista único do internauta” (p. 311). As escolhas feitas pelos interlocutores na tecnotextualidade “configuram uma ‘idiodigitabilidade’, uma digitabilidade que, mesmo sendo condicionada pelos sistemas tecnológicos, tem sempre um quê de individual, de idiossincrático” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 180). Os interlocutores, a partir de seus comentários, colaboram na retomada/reelaboração do referente Esperança se valendo do caráter relacional do ecossistema X, o qual permite trocas dialogais no mesmo espaço tecnológico.

No comentário 1, o locutor resgata um dos xingamentos direcionados a Lula e seus eleitores durante as eleições presidenciais brasileiras em 2022:

Exemplo 3: Comentário 1



Fonte: Perfil @JanjaLula no X

⁶ Sobre apelo ao pathos e modalidade argumentativa numa perspectiva textual, conferir Oliveira, Cavalcante e Silveira (2020).

Valendo-se de recurso intertextual de alusão ampla, o enunciador resgata raciocínio largamente disseminado em 2022 sobre a hipótese de que, sob o novo governo Lula, o Brasil se tornaria um país comunista, miserável e que, como alternativa para a população, só restaria alimentar-se de seus animais de estimação⁷. O expressivo número de comentários, compartilhamentos, reações e visualizações do Comentário 1 pode nos ajudar a compreender o impacto da postagem de Janja sobre seus interlocutores e o apoio destes ao governo Lula. A ironia revelada pela frase “Ué, mas o comunismo não iria fazer o povo comer cachorro?” parece indicar uma crítica aos opositores do atual governo brasileiro. Observar o caráter dialogal da interação nos ajuda a compreender o modo como o referente Esperança é aqui retomado e reelaborado. O comentário 21, de modo semelhante, reforça essa observação do objeto de discurso Esperança no sentido 1 — cachorro adotado:

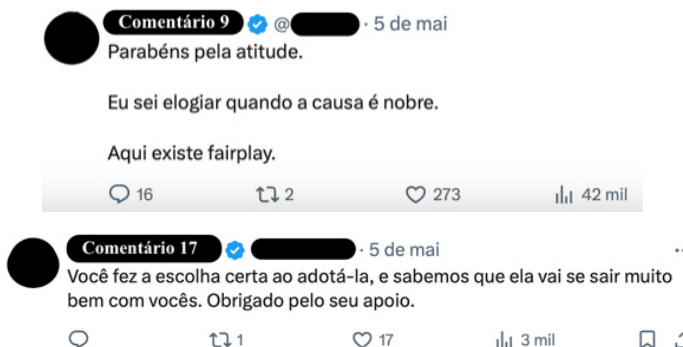
Exemplo 4: Comentário 2



Fonte: Perfil @JanjaLula no X

Outros comentários retomam o referente Esperança, nesse mesmo sentido, para elogiar a atitude de proteção aos animais demonstrada pela primeira-dama:

Exemplo 5: Comentários em apoio à atitude de proteção aos animais



⁷ Para mais detalhes, conferir: <https://www.terra.com.br/byte/vai-comer-cachorro-e-o-novo-vai-pra-cuba,01366dfe269a017940032b58a54bebe1b0pron5w.html>



Fonte: Perfil @JanjaLula no X

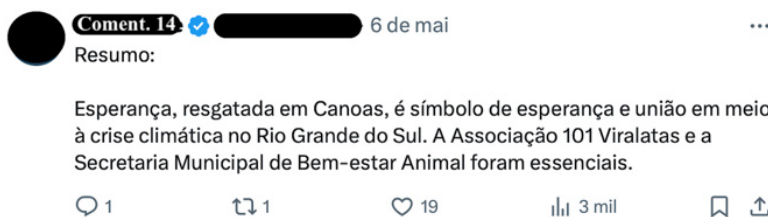
Ao utilizar recursos semióticos imagéticos estáticos (*emojis* 🟢100❤️), o locutor do Comentário 16 enfatiza seu apoio à primeira-dama. O uso de recursos imagéticos chama a atenção para a mensagem compartilhada e pode aumentar os níveis de interatividade da interação, gerando maior número de curtidas e visualizações em relação a outros comentários. No Exemplo 5, as expressões “Parabéns pela atitude” (Comentário 9), “Bom trabalho” (Comentário 16), “Você fez a escolha certa ao adotá-la” (Comentário 17) colaboram para formar uma rede de referentes que se vinculam e fazem progredir os elogios à atitude de Janja, mesmo daqueles interlocutores que parecem ser críticos ao governo de Lula, como observamos em “Eu sei elogiar quando a causa é nobre. Aqui existe fair-play” (Comentário 9). Os elogios são também reforçados por incentivos à adoção: “Parabéns. Que inspire mais pessoas a adotarem animais, com responsabilidade” (Comentário 12) e “Adotem, mesmo que vocês morem em outros estados ou cidades. Fica um toque para vocês celebridades, BBB, atores, atrizes. Adotem eles precisam de um lar, não somente de dinheiro para apoiar a ONG, adoção” (Comentário 28).

Ainda em relação ao Exemplo 5, observamos que todos os perfis apresentam o selo azul, que indica que estas são contas oficiais e que atendem a certos requisitos os quais costumam revelar uma espécie de estatuto hierárquico de maior prestígio dentro do ecossistema X. Esse tipo de recurso, a nosso ver, pode ser considerado como mais uma ferramenta tecnolinguageira de aumento dos níveis de interatividade, en-

gajando mais seguidores na construção de sentidos, na medida em que pode levar os interlocutores a valorizarem ou darem mais importância a postagens produzidas por esse tipo de perfil verificado.

Nas reconstruções do referente Esperança verificadas a partir da observação dos comentários pertencentes ao nosso *corpus*, destacamos o Comentário 14 em que o locutor nos conduz a uma trilha de sentidos que se relaciona, não à adoção de animais ou a elogios/críticas políticas diretas, mas à própria situação de catástrofe ambiental do estado do RS (sentido 3):

Exemplo 6: Comentário 14



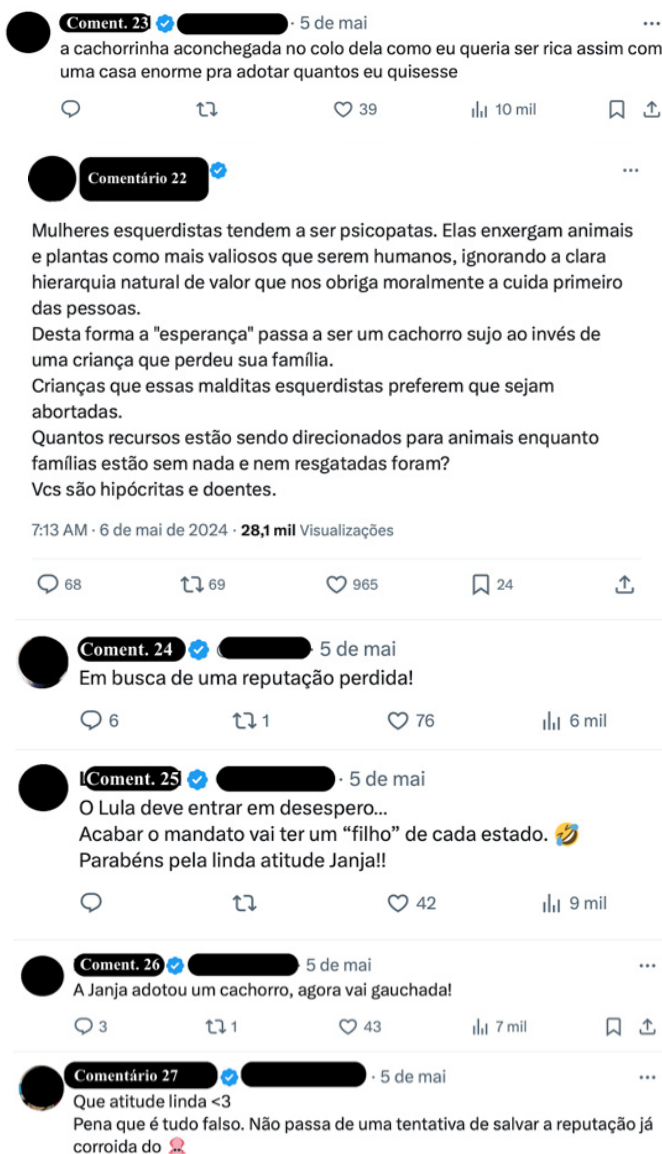
Fonte: Perfil @JanjaLula no X

No Exemplo 6, ao apresentar seu comentário, o locutor se vale de um recurso técnico (o espaçamento entre o “Resumo” e o restante de seu texto) e, com isso, parece querer evidenciar ou dar certo destaque para a mensagem apresentada na sequência: “Esperança, resgatada em Canoas, é símbolo de esperança e união em meio à crise climática no Rio Grande do Sul. A Associação 101 Viralatas e a Secretaria Municipal de Bem-estar Animal foram essenciais”. O Comentário 14 obteve, até o momento de captura da tela, 3 mil visualizações, o que pode revelar, pelo alto nível de interatividade, uma tentativa bem-sucedida de chamar a atenção dos interlocutores para a mensagem em relação à catástrofe ambiental no estado do sul do Brasil.

Por sua vez, dentre os 30 comentários analisados em nosso estudo, observamos um número expressivo de retomadas do referente Esperança com o intuito de construir efeitos de crítica à primeira-dama e ao governo Lula (sentido 4):

Exemplo 7: Comentários com críticas à primeira-dama e ao governo Lula





Fonte: Perfil @JanjaLula no X

Na rede referencial construída em torno do objeto de discurso Esperança, @JanjaLula introduz o referente para fazer menção à cadela adotada, mas, na reelaboração desse objeto, negociado nos comentários, observamos a progressão de efeitos de sentidos em diferentes direções. No Exemplo 7, apresentamos um conjunto de comentários em que os interlocutores fazem críticas à primeira-dama e ao governo Lula, valendo-

-se tanto de ferramentas linguageiras quanto tecnológicas disponíveis no ecossistema X: “hipocrisia demais” (Comentário 10), “como eu queria ser rica assim com uma casa enorme pra adotar quantos eu quisesse” (Comentário 23), “Em busca de uma reputação perdida” (Comentário 24), “Pena que é tudo falso. Não passa de uma tentativa de salvar a reputação já corroída do 🦀”. No Comentário 24, o locutor se vale do sistema semiótico imagético, lançando mão do *emoji* de um polvo em referência ao nome do presidente brasileiro. Esses usos chamam a atenção dos interlocutores e podem fomentar trocas dialogais, aumentando os níveis de interatividade da interação e, com isso, possibilitando a atualização de discussões políticas polêmicas.

Destacamos, ainda, o perfil do Comentário 22, cuja presença de selo azul pode gerar mais engajamento efetivo, ao dar a entender ao público que o lê que seu comentário, assim como a conta, é validado e merece atenção. O locutor, ainda, se vale da possibilidade tecnológica do ecossistema X de permitir, hoje, a publicação de comentários extensos⁸ e profere críticas diretas e violentas à primeira-dama, como observamos nos trechos “Mulheres esquerdistas tendem a ser psicopatas”, “Crianças que essas malditas esquerdistas preferem que sejam abortadas”, “Vcs são hipócritas e doentes”. Cabral e Guaranha (2021), ao investigaram conflito, argumentação e violência verbal em interações digitais, demonstram que a violência verbal, nas redes sociais, pode ser mais explícita e desempenhar um papel significativo nas polêmicas on-line, afetando a qualidade e a natureza dos debates em rede. Esse tipo de atitude em contexto digital, segundo os pesquisadores, pode aumentar o risco de conflitos, transformando o ambiente de interação em um local hostil. Esse parece ter sido um dos propósitos do locutor do Comentário 22, que atingiu, até o momento de captura de tela, mais de 28 mil visualizações, fomentou 68 comentários, obteve 965 reações e 69 repostagens. Ao participarem da interação com curtidas, comentários e repostagens, os interlocutores colaboram na construção do conteúdo, demonstrando, por esses gestos tecnolinguageiros, que foram, de alguma forma, influenciados pelos sentidos evocados no Comentário 22.

Com essa breve análise, destacamos que a rede de sentidos construída em torno do referente Esperança, introduzido na postagem ini-

⁸ O X, antigo Twitter, permitia apenas 140 caracteres para postagens. A partir de 2017, passou a oferecer a possibilidade de publicação com 280 caracteres. Hoje essa quantidade chegou a 4.000 caracteres com a opção, ainda, de inserção de threads ou fios que conectam um post a outro.

ciadora de @JanjaLula para fazer referência à adoção da cachorra, é, na verdade, reelaborada pela própria locutora e negociada com outros referentes presentes nos comentários dos interlocutores. Nessa negociação, conforme buscamos evidenciar, entram em jogo diferentes estratégias que configuram a interação digital (Muniz-Lima, 2024), como os sistemas semióticos imagético estático/dinâmico e sonoro e os diferentes gestos tecnolinguageiros de aumento dos níveis de interatividade, como o uso de ferramentas de curtidas, comentários e compartilhamentos, além de selos de verificação.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos evidenciar, através de uma postagem de @JanjaLula no X, de que maneira a caracterização dos modos de interação digital, propostos em Muniz-Lima (2024), pode ser produtiva para a observação de diferentes aspectos da tecnotextualidade, como a construção da coerência, em um nível mais amplo, e de referentes, em uma dimensão mais específica. Essa proposta busca colaborar para evidenciar o caráter pós-dualista dos estudos do texto na observação da interação, considerando esse fenômeno a partir de um conjunto de fatores linguageiros e tecnológicos.

Em pesquisas futuras, a proposta de Muniz-Lima (2024) poderá ser considerada na observação de outros fenômenos relevantes para os estudos do texto, como as intertextualidades, a organização tópica, as heterogeneidades, as sequências, entre outras categorias da Linguística Textual.

Referências

- ADAM, J.-M. **La linguistique textuelle**: introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Colin, 2020.
- CABRAL, A. L. T.; GUARANHA, M. F. Interações digitais: conflito, argumentação e violência verbal nas redes sociais. **Linha D'Água**, v. 34, n. 02, p. 117-134, maio-ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i2p117-134>.
- CATELÃO, E.; MUNIZ-LIMA, I. Aspectos da tecnotextualidade na gestão dialógica de pontos de vista em postagens de Junior Yanomami no X. **Revista Heterotópica**, 2024 (no prelo).
- CAVALCANTE, M. M.; MUNIZ-LIMA, I. A construção referencial em compósitos de gêneros na mídia Facebook. **Entrepalavras**, v. 11, n. 3, e2328, p. 1- 21, set.-dez./2021. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2328>. Acesso em: mai. 2024.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes editores, 2022.

- CAVALCANTE, M. M. Referenciação. In: **Estudos do discurso: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2024.
- CAVALCANTE, M. M. Prefácio. In: MUNIZ-LIMA, I. **Linguística Textual e Interação Digital**. Campinas: Pontes Editores, 2024.
- CIULLA, A.; SILVA, A. A.; PINTO, R.; CORTEZ, S. L. Textualidade digital e enunciação: os comentários de webnotícias. **Linha D'Água**, v. 37, n. 01, p. 105-127, jan.-mar., 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/213248>. Acesso em: mai. 2024.
- GLÜCK, E. P.; GIERING, M. E. Discurso digital e divulgação científica no Twitter: análise da heterogeneidade tecnoenunciativa em tuíte reunido pela hashtag #divulgaçãocien-tífica. **Linha D'Água**, v. 37, n. 01, p. 86-104, jan.-mar. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/212842>. Acesso em: mai. 2024.
- GONÇALVES, M.; MUNIZ-LIMA, I. Tecnodiscurso, interatividade e suporte na mídia Instagram. **Calidoscópio**, 19(3): 306-319. 10.4013/cld.2021.193.01. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23294>. Acesso em mai. 2024.
- MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 3, p. 21-46, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-112, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- MOIRAND, S. A contribuição do pequeno *corpus* na compreensão dos fatos da atualidade. Trad.: Fernando Curtti Gibin & Julia Lourenço Costa. **Revista Linguagem**, v. 36, jul./dez. 2020, p. 20-41. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/826>. Acesso em: 16 mai. 2024.
- MUNIZ-LIMA, I. **Linguística Textual e Interação Digital**. Campinas: Pontes Editores, 2024.
- OLIVEIRA, R. F.; CAVALCANTE, M. M.; SILVEIRA, G. B. O apelo ao *pathos* em textos e a modalidade argumentativa patêmica. **Revista Investigações**, v. 33, nº especial, Texto: gêneros, interação e argumentação — III Workshop de Linguística Textual, p. 7 — 26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/244461>. Acesso em: 16 mai. 2024.
- PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Trad.: Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. Campinas: Editora Pontes, 2021.
- RIBEIRO, A. E.; ROCHA, J.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. **Revista da ANPOLL**, v. 1., 2010. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/177/190>. Acesso em: 16 mai. 2024.

Linguística Textual e Funcionalismo

Análise do funcionamento do conector *e* em tiras de humor



Mauriceia Silva de Paula Vieira
Igor Andrade Barbosa

Introdução

Tradicionalmente, o *e* é estudado como uma conjunção coordenativa que, prototipicamente, indica uma relação de adição. Considerando-se que a língua se estrutura como um sistema organizado em que diferentes níveis — fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual, pragmático etc. — funcionam simultaneamente, este capítulo discute as funções do *e* em textos multimodais e busca compreender as diferentes funções assumidas por esse conector, em textos que congregam várias semioses.

Diversos estudos sobre o funcionamento desse conector já foram realizados. Nas análises que datam as últimas décadas, Bechara (2001, p. 39) chama o conector de transpositor, cuja função seria reunir orações; Azeredo (2008, p. 296), de maneira semelhante, considera os conectivos como unidades gramaticais transpositoras, visto que formam sintagmas derivados; Perini (2010, p. 311) define a classe, subdividindo-a em preposições, conjunções e coordenadores; Neves (2011, p. 739) afirma que “como conjunção coordenativa, o *e* evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados, e, a partir daí, acresce um segundo segmento a um primeiro, recursivamente, seja qual for a direção relativa desses segmentos”, determinada pelo contexto; Castilho (2014, p. 349), por sua vez, afirma serem as sentenças coordenadas aditivas “ligadas pela conjunção *e*, que indica que cada um [dos segmentos entre os quais ocorre] é externo ao outro e que o segundo se soma ao primeiro

no processo de enunciação; ao mesmo tempo, mantém-se neutro quanto à direção relativa das informações ou argumentos enunciados”.

Entretanto, diferentemente dos autores acima, buscamos, neste capítulo, estabelecer um diálogo entre a Linguística Textual (doravante LT) e os estudos funcionalistas. Conforme Abreu (2017), esse diálogo é possível, uma vez que a LT, em sua gênese, já se preocupava em fazer uma descrição linguística que não estivesse circunscrita ao domínio frasal. Além disso, como afirma Neves (2004, p. 74), “parece muito evidente que a competência textual a que a Linguística do Texto visa tem abrigo exatamente naquilo que constitui o denominador comum das mais diversas teorias funcionalistas: a proposição da competência comunicativa como objeto de exame (Hymes, 1974), e, portanto, o direcionamento do exame para o uso linguístico”.

Abordamos as funções do conectivo *e* em textos multissemióticos, isso é, textos que integram várias semioses. O nosso objetivo é discutir tirinhas, a fim de analisar as diversas funções assumidas por esse conector e compreender como elas estão articuladas ao efeito de humor. Para isso, metodologicamente, nossa análise é qualitativa, uma vez que descrevemos os usos diversificados desse conectivo. Foi construído, ainda, para análise, um *corpus* formado por 11 tirinhas da série *Armandinho*, do cartunista Alexandre Becker, retiradas do perfil do autor na rede social Tumblr.

Essa discussão se alinha às pesquisas de estudos funcionalistas da linguagem. Portanto, considerando que a gramática de uma língua deve ser explicada em termos de suas funções comunicativas e que cada elemento gramatical tem uma função específica na construção do significado (Dik, 1981), filiamo-nos ao tratamento de Penhavel (2009) dado ao conectivo *e*. Segundo o linguista, esse conectivo desempenha diversas funções na organização do discurso e opera em diferentes domínios, componentes, níveis e camadas de representação linguística, seja como conjunção, seja como marcador discursivo. Para o autor, os estudos sobre as diversas funções exercidas pelo *e* são carentes e priorizam a função de conjunção coordenativa.

Este trabalho se divide nas seguintes seções: inicialmente, apresentaremos uma breve revisão da vertente de estudos funcionalistas e suas convergências com o estudo do texto; em seguida, indicaremos a proposta de Penhavel (2006 e 2009) para o tratamento multifuncional do conectivo *e* e de seu processo de discursivização; posteriormente, analisaremos 20 usos do conectivo *e* em diferentes tirinhas de humor; e, por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

Funcionalismo e o estudo sobre o texto

Uma análise que se ocupa do desempenho do componente discursivo na gramática de uma língua é uma análise que compreende que as explicações externas dessa língua têm maior poder do que as explicações internas (Heine, 1997, p. 3). Para a discussão do interno e externo, devemos, antes, lembrar-nos de que a língua é um instrumento de interação social e de que todo usuário possui competência comunicativa, i.e., capacidade de produzir e interpretar expressões linguísticas em infindáveis situações de sua vida. Factualmente, essas expressões carregam um conjunto de estruturas — as explicações internas, que nomearemos de gramática. Contudo, essa gramática está inerentemente interligada ao jogo de restrições e às escolhas comunicativamente adequadas — as explicações externas — que são utilizadas por um usuário que não somente sabe *o que* dizer, mas também *como* dizer (Neves, 1997).

Dessas observações, emerge uma análise que, ao considerar o componente discursivo na descrição gramatical, subordina o estudo do sistema linguístico ao uso. Surge, então, uma questão que merece destaque: a relação entre gramática e discurso. Neves (2006, p. 25) nos possibilita entender essa relação ao afirmar que “a língua é usada (e, portanto, organiza estruturas) a serviço de metas e intenções do falante (que são tomadas e realizadas em relação aos ouvintes), e é da organização dessas metas que emerge a ação (ou realização de ações) discursiva”. O discurso é o resultado do processamento — longe de qualquer noção mentalista — das unidades linguísticas, da gramática, que possibilita ao sujeito a produção de textos, isto é, tudo o que é dito ou escrito e que aparece em algum contexto de uso (Halliday, 1985).

Admitir os postulados acima, além de delimitar uma noção social de língua, enquadra o presente estudo numa abordagem linguística denominada Funcionalismo. É consenso entre diversos linguistas (cf. Neves, 1997; Pezatti, 2004; Castilho, 2012; Martelotta; Kenedy, 2015; Cavalcante; Silva; Oliveira, 2020; Rosário, 2022; Furtado da Cunha; Bispo, 2023) que o Funcionalismo não é uma abordagem monolítica. Antes, essa nomenclatura cobre uma série de estudos e teorias que partem da afirmação de que a análise linguística deve levar em conta a interação social *conditio sine qua non*. Neves, pretende-se entender que o estudo é funcional, pois a língua é organizada para satisfazer as necessidades comunicativas humanas.

O reconhecimento desse estudo surgiu num contexto de inquietação à abordagem abstrata dada à linguagem pelos formalistas que en-

tendiam ser a função primária da língua, a expressão dos pensamentos, e não a comunicação (Dik, 1981). Benveniste (1976), ao enquadrar o aparato formalista à noção comum de que a linguagem é uma entidade autônoma de dependências internas, aproxima os postulados saussurianos do estudo estrito da estrutura formal hierárquica a qual a língua seria constituída. Enquanto Chomsky (1957)¹, na mesma prancha dos formalistas, postula a centralidade da sintaxe, o estudo funcionalista determina metodologicamente uma abordagem que parte da pragmática para a semântica e desta para a sintaxe. Logo, o tratamento formal da *langue* saussuriana e da *competência* chomskyana para a organização gramatical dá lugar ao estudo da multifuncionalidade do texto nas abordagens do funcionalismo. Dessa multifuncionalidade, depreende-se nove premissas definidas por Givón (1995):

(i) a linguagem é uma atividade sociocultural; (ii) a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; (iii) a estrutura é não arbitrária, motivada, icônica; (iv) mudança e variação estão sempre presentes; (v) o sentido é contextualmente dependente e não atômico; (vi) as categorias não são discretas; (vii) a estrutura é maleável e não rígida; (viii) as gramáticas são emergentes; (ix) as regras da gramática permitem algumas exceções (Givón, 1995, p. 9, tradução própria).

Reconhecem-se, portanto, dois conjuntos distintos de regras: as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas, que regulam a formação das expressões linguísticas; e as regras pragmáticas, que regem os padrões de interação verbal. O reconhecimento do conteúdo pragmático na análise imbrica, como afirma o segundo princípio givoniano, um tratamento de princípios cognitivos e comunicativos da organização da gramática e uma codificação linguística das estratégias gramaticais (Furtado da Cunha; Tavares, 2016). Dentre esses princípios mais centrais na pesquisa funcionalista, encontram-se a marcação, a iconicidade, a gramaticalização e a discursivização.

Em termos sumários, “marcação” diz respeito à presença versus ausência de uma propriedade nos membros de um par contrastante de categorias linguísticas. “Iconicidade” representa a hipótese de isomorfismo funcionalmente motivado entre estruturas morfossintáticas e suas funções semânticas ou pragmáticas correspondentes. “Gramaticalização” significa

¹ Chomsky, N. Syntactic Structures, The Hague/Paris: Mouton, 1957.

a emergência, ao longo do tempo, de novas estruturas morfossintáticas, a partir de precursores paratáticos, sintáticos ou lexicais (Furtado da Cunha; Tavares, 2016, p. 21).

Para a nossa análise, aprofundaremos o princípio da discursivização, que demonstra a não estatividade da gramática, i.e., a mudança que sofrem os novos arranjos dessa “gramática emergente” (Hopper, 1987). Nesse tipo de processo de mudança linguística, o falante, despreocupado com as restrições da gramática, expressa, durante o processamento do discurso, elementos linguísticos espontaneamente ou em caráter pragmático e interativo (Santana, 2020). Portanto, segundo Martelotta e Alcântara (1996, p. 277), a discursivização é um “processo de mudança que leva determinados elementos linguísticos a serem usados para reorganizar o discurso, quando suas restrições de linearidade se perdem em função da improvisação típica da fala, ou para preencher o vazio comunicativo causado por essa perda”. Como exemplo desse processo, o estudo de Santana (2020) acerca da partícula *né?* demonstra que: em termos de esvaziamento semântico, o termo *não é verdade?* dá forma a *não é?* e, posteriormente, a *né?*; e, em termos de liberdade progressiva da expressão, a partícula *né?* que preenche uma pausa na fala, passa a ser utilizada, sem restrições, na função de marcador discursivo em expressões de confirmação de negação. Esse estudo demonstra que alguns elementos linguísticos entram em desgaste, devido ao desbotamento semântico, e deixam de obedecer às restrições de uma seleção gramatical. Esse fenômeno reafirma dois princípios que já defendemos nesta breve introdução ao estudo funcionalista: (i) a gramática não é autônoma, já convencionalizada na comunidade linguística enquanto uma forma simbólica suscetível às pressões de uso; e (ii) o discurso, um evento de uso linguístico, é produzido e moldado por propriedades de ordem pragmática, cognitiva e intercomunicativa (Oliveira, 2022).

Com essa breve apresentação dos princípios e pressupostos funcionalistas, fica evidente a ênfase nos aspectos sociointeracionais da linguagem. Por isso, as pesquisas, nessa teoria, são baseadas em dados extraídos de língua real e utilizados em situações de interação social. Ao considerar o uso efetivo da língua pelo falante, a partir das análises funcionalistas, conseguimos detectar as diferentes estratégias empregadas pelo usuário da língua. Logo, para essa teoria,

a gramática abrange fonologia, morfossintaxe e semântica funcional de verdade, e é rica o suficiente para licenciar a interação com as habilida-

des cognitivas gerais [...]. Essas incluem processamento de informações, gerenciamento de discurso e outras habilidades centrais à pragmática linguística de focalização, topicalização, dêixis e coerência discursiva (Traugott, 2003, p. 626, tradução nossa).

Daí parte a consideração de que tudo no fazer linguístico são escolhas funcionais (Halliday, 1985). A função não diz respeito unicamente à relação de uma forma com seu significado referencial, mas, também, ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos. Portanto, “funcional é a comunicação, e funcional é a própria organização interna da linguagem” (Neves, 2006, p. 18).

Reconhecendo a noção de linguagem que aqui adotamos, discutiremos, na próxima seção, as múltiplas funções assumidas pelo conectivo *e*.

O conectivo *e*: discursivização e multifuncionalidade

Tradicionalmente, os estudos sobre o conector *e* estão circunscritos à função dele de conectar constituintes sintáticos no nível inter e intrassentencial. Se antes os conectivos eram pouco abordados em gramáticas, o termo já aparece em gramáticas do século XIX e, de acordo com Cavaliere (2018, p. 11), é citado como cumpridor, ao menos, de um dos seguintes papéis gramaticais: a) liame vocabular ou oracional; b) indicação da fronteira vocabular ou oracional; c) atribuição de relação no plano sintático; d) cumprimento de papel anafórico dotado de função sintática. Oliveira (2019), em estudo histórico-analítico dos conectivos, afirma a permanência, de certa forma, desse tratamento dado à classe na descrição gramatical contemporânea. Contudo, segundo a autora, no século XX, acrescentou-se a esses conectivos as funções de articulador de coesão textual, mas, por extrapolar o nível morfossintático de análise, esse tratamento não recebeu grande atenção nos compêndios gramaticais. Portanto, ao rever o tratamento dado a esse item, Oliveira (2019) indica o interesse em estudá-los, visto que:

a) manifestam polissemia, situando-se no trânsito categorial, em posições marginais da categoria; b) integram uma classe muito gradiente e prototípica; c) compõem um conjunto amplo e muito diversificado, tanto em termos estruturais quanto em termos subfuncionais; d) são ótimos exemplos da emergência e da variabilidade que caracterizam os usos linguísticos (Bybee, 2010); e) permitem detectar muitas vezes, em pesquisa histórica, as neoanálises, entendidas como processos linguísticos investigados, que

conduzem à mudança gramatical rumo à função conectora; f) são motivados por negociação interativa entre os usuários (Traugott; Dasher, 2005), por pressões da própria estrutura linguística e por processos cognitivos de domínio geral (BYBEE, 2010) (Oliveira, 2019, p. 5).

No âmbito das pesquisas funcionalistas, Penhavel (2009), ao discutir sobre as funções do conectivo *e*, apontou o funcionamento desse conectivo em dois processos: um de coordenação e outro de articulação discursiva. De acordo com o linguista, a classe de palavras denominada tradicionalmente de conjunção e os mecanismos com rótulo de marcadores discursivos não dispõem de definições e delimitações bem fundamentadas.

Analisando os mecanismos de mudança linguística, Penhavel (2006) estuda o conectivo *e* considerando o processo de discursivização ao destacar a transformação desse item linguístico em marcador discursivo. O autor defende que esse processo é motivado pela necessidade dos falantes de organizar o fluxo de pensamento e comunicação e que seu ponto de partida são geralmente elementos lexicais com valor semântico que podem ser estendidos a usos textuais e interativos. Baseado em Martellotta *et al.* (1996), o linguista afirma que os resultados incluem elementos linguísticos que apresentam características como ritmo dinâmico, são repetitivos, ocorrem no fim de um sintagma prosódico, e podem sofrer redução fonética. Tratando especificamente do conectivo *e*, Penhavel (2006) observa que esse conectivo, como um exemplo de discursivização, preserva um traço semântico aditivo em seus diversos usos, como adição, continuação e ênfase. Nos exemplos analisados, *e* aparece em coordenações simétricas e assimétricas, marcando relações aditivas que podem ser temporais, causais, adversativas, condicionais e finais. Em casos de maior discursivização, *e* assegura continuidade textual e pode iniciar tópicos discursivos, sugerindo uma relação de adição mesmo quando não há um segmento anterior materialmente expresso. O autor conclui que a multifuncionalidade de *e* é destacada, em que um mesmo traço semântico aditivo se manifesta em diversos contextos discursivos, e sugere uma diminuição da relevância do valor semântico e uma intensificação da função discursiva desse conectivo, propondo uma trajetória de discursivização similar ao desbotamento semântico observado na gramaticalização.

Aqui, filiamo-nos à proposta de Penhavel (2006 e 2009), que trata do processo de discursivização do conectivo *e* e de seu comportamento semântico-discursivo. Desses estudos, afirmamos a existência de um *e* coordenador de orações e termos, quando o item marca uma relação

de natureza gramatical, e de um *e* marcador discursivo, quando marca uma relação de natureza textual-iterativa. A figura abaixo sistematiza a multifuncionalidade desse conectivo.

Figura 1: Funções do conectivo *e* no discurso

(i) Focalização	}	articulação de unidades discursivas <i>e</i>-marcador discursivo
(ii) Manutenção/Assalto de Turno Conversacional		
(iii) Introdução de Tópico Discursivo		
(iv) Distinção de Unidades Discursivas		
(v) Sequenciamento Retroativo-Propulsor		
(vi) Coordenação de Orações sem Equivalência Funcional	}	coordenação de orações <i>e</i>-coordenador
(vii) Coordenação Assimétrica de Orações		
(viii) Coordenação Simétrica de Orações		
(ix) Coordenação entre Posições de Termos	}	coordenação de termos <i>e</i>-coordenador
(x) Coordenação no Interior de Posições de Termos		

Fonte: Penhavel (2009, p. 280)

De acordo com a figura acima, baseada no tratamento funcional de Penhavel (2009), o conectivo *e* aparece em três níveis de organização: *textual-iterativa*, *intersentencial* e *intrassentencial*. No primeiro nível de organização, o item cumpre uma função de articular unidades discursivas e, por isso, recebe a classificação de *e*-marcador discursivo. Daí operam-se as funções de (i) *Focalização*, quando o conectivo *e* tem um valor discursivo de ênfase; e de (ii) *Manutenção/Assalto de Turno Conversacional*, quando o conectivo *e* é usado como mecanismo para articular os turnos de fala em uma interação. Esses usos de *e* envolvem a interação entre os interlocutores, influenciando a relação entre eles e o modo como as informações são apresentadas e interpretadas. Ainda, operam-se as funções de (iii) *Introdução de Tópico Discursivo*, quando não há conexão com a informação precedente do ato discursivo e o falante utiliza o *e* para introduzir um novo tópico (contudo, relacionado com um conhecimento compartilhado entre os interlocutores); de (iv) *Distinção de Unidades Discursivas*, quando o conectivo *e* delimita a organização do conteúdo informacional do discurso; e de (v) *Sequenciamento Retroativo-Propulsor*, quando esse conectivo processa a progressão textual, ligada à continuidade tópica (geralmente, pronunciado de maneira alongada). Nesses usos o conectivo

desempenha papel na construção de significado referencial, ou seja, na representação de eventos e estados de coisas no mundo².

No segundo nível de organização, o *intersentencial*, o conectivo *e* cumpre a função de coordenação orações com valor aditivo. Esse *e-coordenador* exerce a função de (vi) *Coordenação de Orações sem Equivalência Funcional*, casos em que o primeiro membro conectado tem a função retórica de criar a motivação discursiva para a enunciação do segundo. Nesse caso, os membros não são funcionalmente equivalentes, como ocorre na coordenação prototípica. Além disso, o *e-coordenador* pode apresentar a função de (vii) *Coordenação Assimétrica de Orações*, quando os elementos da adição marcam sequenciamento temporal³, e (viii) *Coordenação Simétrica de Orações*, quando os membros podem permutar de posição sem que resulte em alteração semântica.

Por fim, no nível de organização *intrassentencial*, o conectivo *e* tem a função de coordenar termos também com valor aditivo. Penhavel (2009) indica duas funções: (ix) *Coordenação entre Posições de Termos*, quando há coordenação de termos com uma mesma função sintática; e (x) *Coordenação no Interior de Posições de Termos*, quando há coordenação intratermos.

Ainda segundo Penhavel (2009), a diminuição gradativa na explicitação do valor semântico aditivo do *e* justifica o processo de discursivização desse conectivo. Funções como de coordenação simétrica, assimétrica ou sem equivalência funcional apresentam um valor semântico fundamentalmente aditivo, diferentemente das variadas funções do *e-marcador discursivo*, em que ocorre uma intensificação do caráter discursivo.

No momento, não nos deteremos na exemplificação das diversas funções do conectivo *e*, pois propomos que a análise, detalhada na próxima seção, ocupe-se disso.

Análise de dados: as várias funções assumidas pelo *e*

Nesta seção, analisaremos a presença do *e* em tirinhas do personagem Armandinho, de Alexandre Becker. As tirinhas são textos multissemióticos, isto é, textos que integram várias semioses, como cores, escrita, expressões faciais, balões etc. Para isso, elencamos duas grandes categorias: o *e* na construção da coordenação e o *e* marcador discursivo.

² Nas funções (i) e (ii), o conectivo *e* tem grande função no componente interpersoal da linguagem e nas funções (ii), (iv) e (v), *e* atua na organização do componente ideacional (cf. Camacho; Penhavel, 2004; Penhavel, 2009).

³ Nota-se aqui motivações icônicas para a estruturação do discurso.

Nesta seção, serão apresentados usos em que o conectivo *e* atua na organização *inter* e *intrassentencial* do texto. Começemos analisando as seguintes ocorrências:

Figura 2: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Na *Figura 2*, observamos uma coordenação entre predicções de mesmo valor funcional em um nível intersentencial. Tanto o termo *pare*, quanto o termo *pense* são empregados no modo imperativo do verbo. Portanto, os membros se localizam no mesmo nível de organização linguística. Em princípio, a análise dessa tirinha poderia se estender para uma classificação de um *e-coordenador* com função de coordenação simétrica de orações, visto que a aparente disposição da ordem dos verbos é arbitrária. Contudo, no nível pragmático, a expressão *pare e pense* é frequentemente usada em contextos em que é necessário alertar ou aconselhar alguém a não agir impulsivamente. Assim, pode ser utilizada para evitar erros ou estimular a consideração cuidadosa antes de tomar uma decisão. Esse sequenciamento temporal das predicções, a partir de uma motivação icônica, é refletido no nível formal da coordenação, uma vez que a inversão dos membros, *pense e pare*, no nível pragmático, é contraintuitiva. Por isso, o uso do *e-coordenador* tem como função a coordenação assimétrica de orações. Ainda, é importante considerar que tal recurso contribui para o efeito de humor. Na tirinha, inicialmente, há a representação imagética de um adulto; na sequência, há uma placa reta e bem apresentada com o dizer “pare”; logo após, há uma outra placa torta e improvisada com a inscrição “e pense”; por fim, mais adiante, encontra-se o personagem Armandinho que caminha de modo tranquilo. A função assumida pelo *e* de coordenação assimétrica contribui para a quebra de expectativas, uma vez que coordena a adição do inesperado *pense*, o que gera o efeito de humor na tirinha.

Figura 3: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

A situação comunicativa da *Figura 3* apresenta Armandinho com uma gaveta aberta, provavelmente, procurando algo. Além disso, o pai informa a situação climática: “Está frio... muito frio... está quase congelando...”. A fala do pai apresenta-se em uma sequência gradativa, cujo objetivo é orientar o filho a se agasalhar. Armandinho, estressado com a reclamação do pai, pede: “Pai, põe logo um casaco e não me atrapalha!”. Há, nessa ocorrência, a coordenação de orações em um nível intersenten- cial com a mesma equivalência funcional: ambas as orações são impera- tivas e dirigidas para o mesmo interlocutor, o pai. Da mesma forma que na tirinha anterior, o *e-coordenador* nesse uso exerce a função de coorde- nação assimétrica de orações, considerando que o sequenciamento tem- poral da ordem das orações, nessa tirinha, não pode ser alterado, o que contribui para o humor. Enquanto a fala do pai apresenta uma gradação, a fala de Armandinho é mais direta e o *e* introduz o veredito enfático de Armandinho: “e não me atrapalha”. É justamente esse veredito final que, no nível da organização textual, contribui para o efeito de humor.

Figura 4: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

No trecho “Seu pai passou mal e foi fazer uns exames! E desco- briu que tinha uma solitária”, retirado da *Figura 4*, encontramos o uso

do *e* como conjunção coordenativa que liga duas orações assimétricas, uma vez que não é possível modificar a ordem das orações sem que o sentido se altere. Há, então, uma motivação icônica com o contexto pragmático: primeiro o pai passou mal e, apenas depois, fez os exames. Ainda, a mesma função tem o *e-coordenador* em “[...] *E* descobriu que tinha uma solitária!”, uma vez que a conjunção adiciona orações em que o encadeamento também evidencia a ideia de que, cronologicamente, os eventos ocorrem em sucessão. Neste caso, é interessante observar que, para além da coordenação, a organização textual (em outro quadrinho) e o ponto de exclamação evidenciam uma adição enfática. O uso do *e* contribui para o efeito de sucessividade dos eventos e o humor se constrói, porque, no último quadrinho, a fala de Armandinho refere-se à solitária, expressando pena, em vez de se referir ao próprio pai.

Figura 5: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Na tirinha da *Figura 5*, há uma coordenação de orações sem equivalência funcional exercida funcionalmente pelo conectivo *e* em “Sua mãe vai ficar surpresa, com certeza... *e* por que ele está triste?”. Nessa ocorrência, o *e* coordena orações também num nível intersentencial, contudo, essas orações não apresentam equivalência funcional: a primeira oração é declarativa, enquanto a segunda, interrogativa. Esse uso se afasta dos casos mais prototípicos de coordenação, aqueles em que há equivalência funcional entre os membros. Além desse trecho, há outra presença de um *e-coordenador* na tirinha: em “Ora... porque o lobo-guará mora no cerrado... *e* estão acabando com a casa dele!”, o *e* apresenta uma função de coordenação assimétrica de sentenças, visto que a inversão dos membros não seria possível — primeiro Armandinho insere a informação do cerrado e, posteriormente, afirma o desmatamento do bioma.

Figura 6: Tirinha Armandinho.



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Por fim, na *Figura 6*, observamos a presença de um *e-coordenador* de termos, que atua em um nível de organização intrassentencial. Basicamente, o conector é utilizado para coordenação dos termos *animais contaminados*, *comentários* e *postagens*, no segundo e terceiro quadinhos. Esse é o uso mais prototípico com valor de adição do conectivo.

Nos exemplos analisados, é possível observar que, ao longo da organização do discurso, o conectivo *e*, em um nível inter ou intrassentencial, tem função de conjunção com significado aditivo mais prototípico. Em uma escala, a tirinha da *Figura 6* representa o extremo do uso prototípico aditivo do conectivo *e*, devido à presença de dois membros coordenados que não adicionam significados um ao outro. Os usos de *e* na *Figura 2*, na *Figura 3*, na *Figura 4* e na *Figura 5* também apresentam um sentido aditivo no nível semântico, contudo, a coordenação acarreta a dependência dos termos, devido à sucessão cronológica dos membros. Essas ocorrências estão, então, mais próximas dos mecanismos discursivos de *e*, que serão analisados a seguir.

O e como marcador discursivo

Nos exemplos a seguir, apresentaremos ocorrências do uso do conector *e* em que seu emprego não estabelece uma relação prototípica de coordenação, mas sim de marcador discursivo (MD), uma vez que articula unidades discursivas. Observaremos também que, nessas ocorrências, esse conectivo representa, numa escala, o uso extremo do processo de discursivização do conectivo *e*.

A tirinha tem como contexto a sala de aula, informação inferida por meio dos vários recursos presentes, como mochila, carteira etc. Inferimos, ainda, que se trata de uma aula em que o professor abordou o tema do descobrimento do Brasil e apresentou a versão colonial, ou seja, aquela, muitas vezes, presente nos livros didáticos. A presen-

ça das reticências iniciando a fala do professor indica um recorte do final da aula. No trecho “... *E* assim foi o descobrimento do Brasil” da *Figura 7*, o conectivo *e* adiciona uma conclusão/síntese em relação a algo que estava sendo dito anteriormente. Nesse uso, o *e* funciona como um marcador de tópico retomado, visto que o conectivo introduz uma conclusão em relação ao que foi dito anteriormente sobre o tema. Discursivamente, esse recorte apresentado é fundamental para a compreensão da organização do gênero tirinha: no primeiro quadrinho é apresentada uma informação conhecida/senso comum sobre o descobrimento do Brasil.

Figura 7: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

No segundo quadrinho, Armandinho questiona “Como assim?” e, no terceiro quadrinho, diz: “E a versão dos índios?”. Há, nessa ocorrência, um *e*-marcador discursivo com função de introdução de tópico discursivo. Como indica Penhavel (2009), nesse uso, não há, precisamente, um segmento anterior conectado ao *e*, mas o falante, ao usá-lo, projeta um bloco textual para o discurso subsequente, ao definir e organizar o encaminhamento que o discurso tomará. Basicamente, o uso do *e*, nessa ocorrência, marca a introdução de um outro foco no discurso. Assim, trazendo esse novo foco, Armandinho, ao mesmo tempo em que cobra uma explicação relacionada à abordagem do tema da aula, evidencia um apagamento sobre a história dos indígenas que já habitavam o Brasil antes de 1500.

Partindo para a *Figura 8*, observamos que o trecho “... *e* muito” introduz o comentário do personagem e evidencia uma modalização avaliativa. Nesse uso, o MD tem função de focalização, considerando que, além do valor semântico aditivo fundamental, o *e* tem valor discursivo de ênfase: eles se preocupam com a educação do povo e eles se preocupam muito. Relacionado a isso, o último quadrinho, ao apresentar o

desfecho da narrativa, “Por isso todo esse empenho em sabotá-la”, faz com que o leitor reformule a compreensão do fragmento “... e muito”. Portanto, a presença do *e* introduzindo essa avaliação é fundamental para a compreensão da crítica presente em relação à educação no país.

Figura 8: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Na Figura 9, há várias ocorrências do conector *e*. Inicialmente, no trecho “mas *e* daí?”, o *e* apresenta função de marcador discursivo/argumentação. Ainda, nesse trecho, a referenciação anafórica do *daí* pode ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade (Koch, 2002). A interpretação do uso anafórico *e*, portanto, referencial de *daí* consiste em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra no cotexto e/ou pode ser ativada na memória discursiva.

Figura 9: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Já no trecho “*E* as promoções? *E* os ‘sebos’?”, o *e* tem função de introdução de tópico discursivo: na situação comunicativa, a personagem apresenta alternativas, novos referentes, para argumentar a favor da aquisição de livros. Por fim, em “Não invente desculpas pra não ler...

e leia!”, o conectivo *e* é responsável pela organização intersentencial de orações funcionalmente equivalentes, dado que ambas estão no modo imperativo e se direcionam para o mesmo interlocutor. Além disso, a coordenação é simétrica, uma vez que a ordem dos membros não acarreta desvio semântico: “Leia... *e* não invente desculpas para não ler!”.

Na construção da tirinha, o uso do *e*, em suas várias realizações, contribui, ainda, para o efeito de sentido, uma vez que o tema discutido é sobre a importância da leitura.

Figura 10: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Na Figura 10, encontramos a função de sequenciamento retroativo-propulsor do *e*-marcador discursivo. Nesse caso, o *e* é utilizado para adicionar um novo fato à sequência narrativa: Armandinho decide que não somente a plantinha necessita de água, mas, também, o pai. Como constata Penhavel (2009), esse tipo de função de *e* é utilizado em momentos em que o falante ainda está planejando o discurso subsequente. Essa função pode ser reforçada, também, pela presença da construção epistêmica “acho que”. Na tirinha, inferimos que Armandinho associa a imagem do pai (que não é mostrada) à imagem da planta que está murcha, o que contribui para o efeito de humor.

Figura 11: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Na *Figura 11*, inicialmente, a personagem qualifica e mostra as habilidades de um gato, apresentado no segundo quadrinho. Armandinho, por sua vez, também no segundo quadrinho, toma a palavra, ao afirmar “E eu uso o banheiro e às vezes até dou descarga!”. Nessa ocorrência, o *e-marcador discursivo* tem função manutenção/assalto de turno conversacional. Esse conectivo é utilizado como mecanismo para articular os turnos de fala: Armandinho “assalta” o turno da fala, criando uma coesão interacional e encaminhando a continuidade tópica. Além disso, o segundo *e* destacado no trecho é responsável pela organização intersentencial e tem função de coordenação assimétrica de orações, pois a ordem das orações obedece a uma motivação icônica com o contexto: primeiro Armandinho vai ao banheiro e, depois, dá a descarga.

Figura 12: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://tirसारmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 03/09/2019

Por fim, na *Figura 12*, a situação comunicativa demonstra Armandinho perguntando para seu pai quem possivelmente ganhará as eleições. O *e* que introduz a fala inicial de Armandinho apresenta um novo tópico no discurso. O responsável, então, indica seus argumentos para, no último quadrinho, determinar sua posição em relação à pergunta inicial de seu filho: “Ganham os que querem o povo dividido”. No segundo quadrinho, a ocorrência de um conectivo *e* nos chama atenção: em “... e com isso, nós todos...”, o *e-marcador discursivo* delimita a organização do conteúdo informacional do discurso. Nessa ocasião, o *e* tem função de distinção de unidades discursivas, pois exerce um papel relevante na ligação dos argumentos no discurso do pai. Outra ocorrência interessante do *e* está presente no trecho “... perdem imprensa, justiça e política... em credibilidade...”, em que o conector *e* apresenta função de coordenação entre posições de termos num nível intrassentencial, pois coordena os nomes *imprensa*, *justiça* e *política*.

A partir dessas tirinhas, podemos notar como a análise das funções do *e* no texto — e não em sentenças isoladas — contribui para a compreensão sobre a função comunicativa, visto que, enquanto marcador discursivo, esse conectivo articula diferentes unidades discursivas, desempenhando diversos papéis além de sua função prototípica de coordenação aditiva.

Considerações finais

A análise das tirinhas de Armandinho revela que o conectivo *e* desempenha diversas funções além da coordenação aditiva prototípica. Como coordenador de orações, o *e* pode estabelecer coordenações simétricas ou assimétricas, em que a ordem das orações influencia o sentido e o humor. Como marcador discursivo, o *e* articula unidades discursivas, introduz novos tópicos, enfatiza avaliações, e contribui para a construção de significados mais complexos e críticas sociais. Esse uso multifacetado do *e* mostra como ele é fundamental para a coesão e coerência do texto, adicionando camadas de interpretação e humor às tirinhas analisadas.

Acerca da discursivização do conectivo *e*, concordamos com Penha-vel (2006 e 2009), ao observar que, em contextos de intensificação do caráter discursivo, não somente o valor semântico aditivo está presente. Nos usos de *e* com função de sequenciamento retroativo-propulsor, de distinção de unidades discursivas, de introdução de tópico discursivo, de manutenção/assalto de turno e de focalização, surgem os valores semânticos de continuação ou de ênfase, que se alinham ao de adição no processamento do discurso, confirmando o processo de mudança linguística a partir da discursivização.

Portanto, este estudo contribui para a ampliação do conhecimento sobre os marcadores discursivos e suas funções, destacando a importância de uma análise funcional do conectivo *e*. Ao evidenciar como esse conector opera nas tirinhas de Armandinho, buscamos produzir uma análise detalhada de sua relevância na construção do discurso e do efeito de humor/crítica presentes no gênero.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. Linguística Textual e Funcionalismo. In: CAPISTRANO JR., Rivaldo. LINS, Maria da Penha; ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 43-56.

- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- CAMACHO, Roberto Gomes; PENHAVAL, Eduardo. Uso multifuncional e níveis de análise: interface gramática e discurso. **Revista do GEL**, v. 1, n.1, p. 101-121, 2004.
- CASTILHO, A. T. de. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: Souza, E. R. (org.). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, p. 18-42, 2012.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, S. A. S.; SILVA, L. A.; OLIVEIRA, T. L. Funcionalismo linguístico: a língua em uso. In: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. de S. (Org.). **Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, v. 1, p. 103-140.
- CAVALIERE, R. A noção de conectivo nas gramáticas brasileiras do século XIX. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 20, no. 1, 2018, p. 9-30.
- DIK, S. C. **Functional Grammar**. Holland/Cinnaminson: Foris Publications, 1981.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Linguística Funcional Centrada no Uso: caracterização teórico-metodológica e aplicação prática. In: ROSÁRIO, I. C. (org.). **Metodologia da Pesquisa Funcionalista**. Rondônia: Edufro, 2023, 15-36.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (org.) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 12-51.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.
- HEINE, B. **Cognitive foundations of grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HOPPER, P. Emergent Grammar. **Berkeley Linguistics Society**, 13, p. 139-157.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTELOTTA, M. E.; ALCANTARA, F. Discursivização da partícula né?. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (Org.). **Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-20, 2015.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.
- NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- NEVES, M. H. de M. Funcionalismo e linguística do texto. **Revista do GEL**, v. 1, p. 71-89, 2004.
- OLIVEIRA, M. R. Análise funcional de conectivos em português: da abordagem clássica à construcional. **Revista de Letras**, v. 2, p. 1-17, 2019.
- OLIVEIRA, M. R. de. Linguística Funcional norte-americana: gramaticalização e lexicalização, reanálise e analogia. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso: teoria, método e aplicação**. Niterói: EDUFF, 2022, 54-91.
- PENHAVAL, E. A Multifuncionalidade do conectivo ‘e’. São Paulo: **Estudos Linguísticos**, v. 35, p. 647-656, 2006.

- PENHAVEL, Eduardo. Funções do conectivo e na articulação do discurso. In: Pezatti, E. (Org.). **Pesquisas em gramática funcional**: descrição do Português. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PEZATTI, Eroltilde Goreti. O Funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTOS, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. v.3. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 165-218.
- ROSÁRIO, Ivo da Costa do. A diversidade em linguística: polos formalista e funcionalista. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do (Org.). **Introdução à Linguística Funcional Centrada no Uso**: teoria, método e aplicação. Niterói: EDUFF, 2022, p. 19-53.
- SANTANA, Thiago Alves. Para além do uso em perguntas (não) retóricas, né? Discursivização da partícula né? nas narrativas de mulheres do município de Itaberaba, BA. **Revista Gatilho**, v. 19, p. 203-227. dez. 2020.
- TRAUGOTT, E. Constructions in Grammaticalization. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (org.) **The Handbook of Historical Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, p. 624-647.



CAPÍTULO 7

O papel da categoria aspectual na construção argumentativa dos textos



Amanda Carvalho Souza
Arabie Bezri Hermont

Introdução

Embasada em estudos inscritos na Linguística Textual e em pesquisas que se dedicam a entender o papel das categorias gramaticais na construção de sentido dos textos, este trabalho visa a apresentar resultados de uma pesquisa que investigou a função desempenhada pela categoria sintático-semântica “aspecto” nas diferentes práticas de linguagem a serviço de intenções comunicativas diversas.

Em abordagens tradicionais, o verbo, que predominantemente revela a noção aspectual, é comumente trabalhado de forma meramente classificatória e o seu uso restringe-se às sentenças isoladas e retiradas de obras clássicas da literatura. No entanto, estudos linguísticos, tais como o de Koch (2018), Costa Val (2016), Vargas (2011), dentre outros, demonstram-nos que o verbo e, mais especificamente o aspecto, podem exercer um papel importante na tessitura textual. Nesse viés, parte-se da hipótese de que o aspecto verbal, além de ser elemento crucial na estruturação das sentenças, atua também como mecanismo de textualização, funcionando, por vezes, como recurso para o estabelecimento da coesão e, desse modo, como elemento pervasivo à construção argumentativa do texto.

Buscou-se, então, verificar como o aspecto contribui para a construção do texto, como recurso constitutivo da argumentação textual. Para fins deste capítulo, traremos duas atividades voltadas à análise linguística acerca da atuação do aspecto verbal. A primeira delas orienta-se a partir de um poema de Carlos Drummond de Andrade — “Infância”, já a segunda forma-se por meio de uma música de Chico Buarque

— “Construção”. Tais atividades foram aplicadas a alunos licenciandos em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e constituem parte do *corpus* de uma pesquisa¹ de doutoramento.

Os resultados obtidos confirmam a atuação da categoria aspectual na dimensão argumentativa dos textos, uma vez que determina e influencia diretamente na construção de sentidos, comprovando a não aleatoriedade das escolhas verbais. Além disso, as análises demonstram a forte imbricação existente entre as categorias verbais de tempo e de aspecto na textualização dos gêneros selecionados e, por esse motivo, nos diferentes sentidos atribuídos a cada um deles.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: na seção “O texto e o aspecto verbal”, discutiremos sobre o diálogo entre a manifestação da categoria aspectual e a constituição dos textos, abordando, desse modo, estudos teóricos que nos apontam para relações entre essa categoria em tela e a construção argumentativa dos textos. Posteriormente, no tópico “Metodologia”, apresentaremos o percurso metodológico que ampara a construção deste trabalho, bem como informações relevantes ao entendimento da constituição do *corpus* analítico. Em “Descrição e Análises dos dados”, faremos as reflexões e considerações frente aos dados obtidos. Nas “Considerações Finais”, traremos os nossos comentários resumidores diante do estudo ora apresentado.

O texto e o aspecto verbal

Com a assunção de que o texto é concebido como um ato comunicativo que se instaura entre interlocutores a serviço de propósitos comunicativos diversos, interessa-nos averiguar o valor argumentativo da categoria aspectual (muitas vezes atrelada à de tempo) na construção de diversos textos com os quais lidamos em nossas atividades cotidianas. Nessa perspectiva, o principal propósito deste capítulo é verificar a atuação da noção aspectual em dois gêneros textuais, um poema e uma música, e compreender as finalidades comunicativas de seus usos. Diante do interesse pelo entendimento do valor argumentativo do uso desses recursos verbais, torna-se necessária inicialmente uma discussão sobre a argumentação e a sua relação com a constituição dos diferentes textos que permeiam as nossas interações cotidianas. Koch (2011) demonstra

¹ Os dados analisados e os resultados obtidos fazem parte da pesquisa de doutoramento desenvolvida por Souza (2022).

a relação intrínseca e imanente entre a linguagem e a argumentação, conforme se segue:

a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela **argumentatividade** [...] o ato de argumentar, isto é, de **orientar o ato linguístico no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico 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, 2011, p. 17, grifos nossos).

A argumentação, nessa perspectiva, é parte da estrutura do texto, uma vez que, em todo enunciado, há uma intenção de comunicação, um jogo de interesses que permeiam e determinam as nossas interações linguísticas. No âmbito dessa concepção interativa da linguagem, compreende-se que todo texto se define pela sua textualidade, isto é, pelo conjunto de relações que permitem que um texto seja um texto e não uma somatória de frases, apresentando, assim, uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o formam, por meio do vínculo de enunciados no interior do quadro proposto pela enunciação (cf. Koch, 2011).

Indo ao encontro dessa definição, Costa Val (2016, p. 5) define a textualidade como “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases”. Portanto, em nossas interações, quaisquer que sejam, a argumentação estará sempre presente. Ao construirmos um texto, oral ou escrito, argumentamos e tentamos orientar o nosso enunciado para determinada intenção.

Estreitando a discussão em nosso tema, podemos acrescentar que Vargas (2011) defende que “o ato de argumentar relaciona-se diretamente com a noção de sujeito do discurso (subjetividade), com a noção de tempo (temporalidade) e com a noção de aspecto (aspectualidade) que devem ser analisadas necessariamente como processos de produção de sentido” (Vargas, 2011, p. 34-35).

Em perspectiva bastante interessante, Kaufman e Rodríguez (1995) nos trazem que o texto se estrutura a partir de um grupo de regras combinatórias de componentes textuais e oracionais com vistas a manifestar a intenção do emissor. Na obra, as autoras trazem um proveitoso aporte teórico relacionando gêneros textuais, tipos textuais (que denominam tramas textuais), funções da linguagem e constituintes grama-

taicas predominantes em cada gênero. Assim, no presente texto, vamos considerar que (i) argumentar é orientar um ato linguístico no sentido de determinadas intenções e que, para tal, (ii) organizamos a linguagem em determinadas cenas sociocomunicativas para atender a determinados fins de interação, incluindo nisso os gêneros literários, com os quais elaboramos a pesquisa aqui apresentada, a saber: poema e música. Por fim, (iii) para cada gênero textual, entrecruzam modos distintos de combinação dos recursos da língua. Em alguns deles, predominam determinadas classes de palavras, em outros são privilegiadas determinadas relações sintáticas para a produção de diferentes intenções.

Dentro desse espírito, as autoras assinalam que, de um modo geral, há a opacidade da linguagem característica dos textos literários, pois estes seriam formados por vários “vazios” ou espaços em branco que devem ser preenchidos pelo leitor. Assim, “Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido” (Kaufman; Rodríguez, 1995, p.21).

Algo que importa ao nosso trabalho é o que Kaufman e Rodríguez (1995, p.22) trazem no seguinte trecho:

os pretéritos imperfeito e perfeito predominam na narração, enquanto o tempo presente aparece nas descrições e nos diálogos. O pretérito imperfeito apresenta a ação em processo, cuja incidência chega ao momento da narração: “Rosário *olhava* timidamente seu pretendente, enquanto sua mãe, da sala, *fazia* comentários banais sobre a história da família”. O perfeito, ao contrário, apresenta ações concluídas no passado: “De repente, *chegou* o pai com suas botas sujas de barro, *olhou* sua filha, depois o pretendente, e, sem dizer nada, *entrou* furioso na sala” (Kaufman; Rodríguez, 1995, p. 22, grifos das autoras).

É importante diferenciar as categorias verbais de tempo e de aspecto. De acordo com Hermont, Oliveira e Brito (2022, p. 1944), “As categorias de tempo e de aspecto são cognitivamente muito próximas.” Os autores lançam mão de Comrie (1976), que define tempo como uma categoria dêitica porque relaciona determinado fato a um ponto no tempo. Os autores ainda recorrem a Comrie (1976) para explicar a categoria aspectual:

Comrie (1976) também apresenta uma classificação de oposições aspectuais, em que assinala que perfectividade indicaria a perspectiva de uma

situação como um todo único, sem distinção das várias fases separadas que fazem aquela situação. Já o imperfectivo estaria relacionado à estrutura interna da situação. O autor (COMRIE, 1976, p. 3) apresenta dois exemplos: “Ele leu” e “Ele estava lendo”. A diferença, nessas duas sentenças, efetivamente, não é de tempo, pois as duas encontram-se no passado. A diferença básica é de aspecto, sendo a primeira sentença marcada pelo aspecto perfectivo e a segunda marcada pelo aspecto imperfectivo. Em língua portuguesa, a noção de (im)perfectividade se dá nos tempos passados de forma clara. (Hermont; Oliveira e Brito, 2022, p. 1945)

Kaufman e Rodríguez (1995) colocam que o poema é escrito em verso e possui um arranjo espacial peculiar, pois, de um modo geral, estrutura-se em linhas breves e grupos de estrofes e que o texto surge na página com uma configuração especial que capacita o leitor para a introdução nos desconhecidos labirintos da linguagem figurada/opaca, característica dos textos literários. Porém, os textos selecionados para esta pesquisa, além desses recursos, trazem em si alguns traços do gênero textual conto e do tipo textual narrativo. Assim, recorremos novamente a Kaufman e Rodríguez (1995), para as quais, no conto, a narrativa predomina, e há um “relato em prosa composto por três momentos: a) estado primário de equilíbrio; b) intervenção de uma força (com surgimento de um conflito); e c) resolução do conflito e uma predominância de pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Para complementar o raciocínio desenvolvido nas análises dos textos trazidos para fins de pesquisa, trazemos a abordagem de Tenua (1995), que assinala que a narrativa se constitui basicamente de uma sequência de eventos ordenados temporalmente e, lançando mão das noções de Figura e Fundo, enfatiza que os eventos básicos e estruturantes da narrativa se atrelam à noção de Figura; já os elementos caracterizadores, explicativos, suplementares referem-se à noção de Fundo. Assim o aspecto perfectivo estaria ligado às situações ou eventos principais, e tal noção, intrínseca à flexão dos verbos no pretérito perfeito, garantiria a sequencialidade dos eventos e demonstraria a imbricação entre tempo e aspecto verbal. Já a noção de Fundo seria, prioritariamente, marcada pela presença da imperfectividade, apresentando as informações suplementares e, não necessariamente, ocorreriam numa ordenação temporal.

Podemos, por exemplo, verificar nos versos da música *Construção*, de Chico Buarque, a prosa, a sequência de cenas e o uso do pretérito perfeito:

Quadro 1: Excerto da música

Construção

Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última

Beijou sua mulher como se fosse a última

E cada filho seu como se fosse o único

E **atravessou** a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina

Ergueu no patamar quatro paredes sólidas

Fonte: elaborado pelas autoras

A partir das considerações teóricas trazidas e pela leitura do trecho de música anterior, percebemos que a narração nessa música se desenrola e é apresentada ao leitor por meio da recorrência de ações concluídas no passado, com o uso principal do tempo pretérito perfeito do indicativo (o qual manifesta intrinsecamente a noção aspectual perfectiva). Nesse cenário, há uma somatória e uma sequência de cenas completadas (aspecto perfectivo) voltadas ao alcance do ponto culminante do que fora narrado.

Por outro lado, ao trazermos um trecho do poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade, visualizamos a recorrência do tempo pretérito imperfeito (e, por conseguinte, o uso do aspecto imperfectivo) na construção da narração e da sequencialidade de suas cenas:

Quadro 2: Excerto do poema

Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai **montava** a cavalo, **ia** para o campo.

Minha mãe **ficava** sentada cosendo.

Meu irmão pequeno **dormia**.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóe,

comprida história que não acaba mais.

Fonte: elaborado pelas autoras

Com base no que foi exposto nesta seção teórica, é possível compreender que a recorrência de determinado tempo e aspecto verbal, como o apresentado no trecho do poema "Infância", pode sugerir ao leitor o estatuto das informações trazidas no texto (no que tange à sua posição de relevo ou não), tal como posto por Tenuta (1995) ao discorrer sobre as noções de Figura e de Fundo. Em análises realizadas neste texto e completas sobre o poema supracitado, veremos que a recorrência do aspecto imper-

fectivo, tal como nesse excerto, funciona como pano de fundo para posterior apresentação da ação principal, a qual, como será mostrada, apresenta-se no pretérito perfeito, o que assinala a sua relevância na narrativa.

A partir das discussões aqui apresentadas, traremos, a seguir, o percurso metodológico que orientou a construção desta pesquisa, assim como informações sobre a formação das atividades linguísticas analisadas.

Metodologia

Ancoradas no interesse pela investigação das contribuições da categoria sintático-semântica de aspecto para a construção argumentativa dos textos, apresentamos, nesta seção, os métodos e os procedimentos analíticos mobilizados para a realização das análises linguísticas necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

Diante disso, vale esclarecermos e destrincharmos, com maior detalhamento, a construção do aporte analítico² que foi utilizado, dado que o conhecimento desse processo metodológico influi diretamente na compreensão e na interpretação dos dados linguísticos a serem apresentados. Em momentos anteriores, testes linguísticos foram elaborados e aplicados a um grupo de graduandos em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Diante disso, mostramos, abaixo, as informações referentes ao estágio curricular em que se encontravam cada um dos participantes da pesquisa da qual os dados foram extraídos

Quadro 3: Dados dos participantes

DADOS DOS PARTICIPANTES (PERÍODO DO CURSO)	
IDENTIFICAÇÃO	PERÍODO DO CURSO
AL I	5º período
AL II	2º período
AL III	5º período
AL IV	8º período
AL V	5º período
AL VI	8º período
AL VII	8º período

² Os dados linguísticos que serão apresentados e explorados qualitativamente neste capítulo, em momento oportuno, compõem um banco maior de dados textuais construído e analisado ao longo da pesquisa de doutoramento de Souza (2022).

AL VIII	4º período
AL IX	2º período
AL X	5º período

Fonte: elaborado pelas autoras

São relevantes as informações expostas no quadro acima, dado que o período em que se encontrava o aluno, no curso de Letras, pode ter influenciado na realização dos testes. Tal preocupação fundamenta-se na justificativa de que, no quinto período da graduação, os discentes cursam a disciplina “Estudos Linguísticos: Morfossintaxe e Processamento do Texto” por meio da qual, possivelmente, possam ter contato com a categoria aspectual. Para cada teste linguístico em análise, há um total de dez respostas, o que faz referência aos dez participantes da pesquisa da qual os dados foram extraídos, como mostrado no quadro anterior. Cada participante³, por questões éticas, foi nomeado com a abreviação “AL” (de ALUNO) e com um respectivo número. Vale ressaltar que, na seção analítica, essas atividades linguísticas serão apresentadas na íntegra com suas respectivas análises posteriores.

Esses testes estabelecidos aos estudantes são compostos por diversas atividades linguísticas que visam à reflexão sobre o uso do verbo na formação do texto, dando ênfase ao seu papel na construção de efeitos sentido, buscando-se, por conseguinte, identificar o valor argumentativo dos usos das categorias verbais, tal como a de aspecto. Vale destacar que todas as questões discursivas propostas a esses participantes se apoiam em textos, materializados em gêneros textuais com os quais lidamos cotidianamente. Fundamentadas no quadro teórico ao qual nos filiamos para o desenvolvimento desta escrita, torna-se latente destacar o valor dessa abordagem metodológica que privilegia o trabalho e a investigação a partir do(s) texto(s), uma vez que a língua sempre se manifesta por meio dele(s), tal como preconizado e defendido pelos estudos inscritos na Linguística Textual.

Para fins metodológicos de desenvolvimento deste capítulo, somente parte desse material analítico será utilizado. Sendo assim, em seção posterior, debruçamo-nos, com especial atenção, em duas atividades linguísticas construídas a partir dos gêneros textuais poema e música. Assim sendo, cabe-nos demonstrar como a categoria aspectual pode es-

³ Como a pesquisa envolve a participação voluntária de seres humanos, esses testes linguísticos foram submetidos à avaliação e à aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-MG.

tar a serviço das interações (permeada de intenções) que se instauram nesses textos citados. Em outros termos, cabe apresentarmos como a linguagem mobilizada — em especial atenção aos verbos — pode contribuir para a construção de sentidos necessários ao entendimento da mensagem transmitida. Isso porque “o texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (Mendonça, 2006, p. 217).

Dado que são realizadas e mostradas análises exploratórias das respostas obtidas com as atividades linguísticas ora mencionadas, este estudo apoia-se em um tratamento qualitativo dos dados analíticos. Segundo Minayo *et al* (2012), a pesquisa qualitativa refere-se ao mundo dos significados, por meio da qual se compreende um nível de realidade que não é visível e que não pode ou não deve ser quantificado, mas que necessita ser identificado e interpretado pelos próprios pesquisadores. Com a apresentação das análises, a qual é realizada na seção seguinte, estima-se contribuir para um entendimento mais abrangente da categoria aspectual, afastando-se, assim, de abordagens tradicionais que visam à mera classificação desse elemento verbal, assim como à delimitação e caracterização dos paradigmas temporais e/ou aspectuais.

Descrição e análise de dados

Neste momento, explicitamos as análises das duas questões linguísticas selecionadas para compor este capítulo. Abaixo trazemos o primeiro teste linguístico, o qual é formado por seu texto-base, um poema de Carlos Drummond de Andrade — “Infância”, assim como pelas duas questões (“a” e “b” respectivamente) discursivas baseadas nesse texto proposto. A escolha por esse poema advém do fato de que ele apresenta consideráveis transições temporais e aspectuais que marcam expressivamente o papel das categorias verbais na construção de sentido desse texto. Há, desse modo, uma alternância bem assinalada entre o uso do tempo pretérito imperfeito do indicativo, o qual, por sua natureza, designa a noção aspectual de duratividade e de prolongamento temporal, e o uso do tempo pretérito perfeito, que demonstra aspectualmente o completamento e a pontualidade das ações descritas no poema.

Apresentamos a estrutura desse primeiro teste e, em seguida, trazemos, em um quadro, as respostas que foram alcançadas com sua aplicação a alunos graduandos em Letras, como exposto e explicado ao longo da seção metodológica.

Quadro 4: Teste I

Infância Carlos Drummond de Andrade Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusoe, comprida história que não acaba mais No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala — e nunca se esqueceu chamava para o café.	Café preto que nem a preta velha café gostoso café bom. Minha mãe ficava sentada cosendo olhando para mim: - Psiu... Não acorde o menino. Para o berço onde pousou um mosquito. E dava um suspiro... que fundo! Lá longe meu pai campeava no mato sem fim da fazenda. E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusoe
Após a leitura, retome o seguinte trecho e responda: Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. Minha mãe ficava sentada cosendo. Meu irmão pequeno dormia. Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusoe, comprida história que não acaba mais. a) Qual é o sentido alcançado com o uso das formas verbiais destacadas nesse trecho e como as ações são apresentadas ao leitor desse poema? Agora, retome o seguinte trecho e responda: Minha mãe ficava sentada cosendo Olhando para mim - Psiu... Não acorde o menino. Para o berço onde pousou um mosquito. E dava um suspiro....que fundo! b) O uso do verbo acima destacado ("pousou") apre- senta alguma diferença em relação aos verbos analisados no trecho anterior?	

Fonte: elaborado pelas autoras

Como pôde ser percebido, o teste forma-se a partir de duas questões discursivas que se ancoram em trechos distintos do poema em tela. Em relação à questão "a", vemos que ela parte de um momento do texto no qual há a prevalência do uso do tempo pretérito imperfeito do indicativo e se busca, por meio da questão, identificar a percepção desses participantes acerca dessa recorrência temporal e aspectual para a construção de sentido do texto. Por outro lado, a segunda questão fundamenta-se na ruptura dessa repetição temporal imperfectiva, dado destacado um excerto no qual há o uso do tempo pretérito perfeito do indicativo.

A seguir, seguem as dez respostas obtidas⁴ com as duas questões supracitadas:

⁴ Todas as respostas foram trazidas exatamente como constam (até mesmo os gri-
fos) no corpus da pesquisa de Souza (2022) da qual fazem parte.

Quadro V: Respostas Teste I

AL I:

A) As formas verbais se encontram no pretérito e dão ideia de **uma ação passada, mas que continua**. Logo, o pai montava a cavalo e ia para o campo, enquanto a mãe ficava cosendo, o irmão menor dormia e o eu lírico lia histórias.

B) Sim. **A diferença se dá pelo tempo verbal**, uma vez que no trecho analisado anteriormente tem os verbos no pretérito imperfeito e o trecho de agora apresenta o verbo “pousar” no pretérito perfeito. **O pretérito imperfeito indica uma ação passada, mas que continua, enquanto o perfeito indica também uma ação passada, mas já concluída.**

AL II:

A) As formas verbais destacadas estão no **pretérito imperfeito**, causando a sensação **de repetições das cenas. Ações não acabadas daquele dia** que se reiniciaria nos outros.

B) Sim, pois no trecho anterior os verbos **indicavam repetição**, mas “pousou” no **pretérito perfeito** mostra que foi uma **ação única daquele dia** e na vida da família.

AL III:

A) Percebi que o poema **retrata uma lembrança da infância do eu lírico**, e os verbos destacados estão todos **no passado contribuindo para o efeito de sentido de lembrança**.

B) Sim, este verbo está no **presente**.

AL IV:

A) O uso das formas verbais destacadas nesse **trecho tem o sentido de ações contínuas**, isto é, que **acontecem frequentemente, inacabadas**. Além disso, as ações são apresentadas no passado.

B) Sim. Diferentemente dos verbos analisados no trecho anterior, **o verbo “pousou” tem o sentido de uma ação acabada, terminada**.

AL V:

A) Dá noção de execução de uma atividade no passado, com o sentido de ações feitas em um passado e **que são realizadas por meio de um flashback do narrador**.

B) Dá uma noção de atividade **já realizada, que já aconteceu e foi terminada**.

AL VI:

A) O sentido dos verbos no pretérito imperfeito é **de eventos inconclusos, em processo**. Nesse trecho, **as ações são narradas como se o eu lírico estivesse observando os acontecimentos no momento em que ocorriam**, além de passar a noção de que eram **atos que se repetiam**, faziam parte da rotina da família.

B) Sim. Em “pousou um mosquito”, **trata-se de um acontecimento concluído, encerrado no passado**, no momento em que ocorreu, **não fazendo parte das ações familiares e cotidianas as quais o eu lírico se refere**.

AL VII:

A) As ações são apresentadas ao **leitor no pretérito imperfeito do modo indicativo e o efeito alcançado com isso é a duração no tempo pretérito**, que, se é durativo, não tem conclusão, o que reforça que esta é mesmo uma **“comprida história que não acaba mais”**.

B) Sim. Ele está no pretérito perfeito e apresenta **um aspecto conclusivo**.

AL VIII:

A) **Essas formas verbais nos informa que estas ações feitas pelos personagens descritos foram a feitas há já algum tempo**. Todas foram feitas em simultâneo, mas em um passado distante, na infância do narrador, pois na frase “Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robinson Crusoe”, indica que enquanto estes personagens faziam várias coisas avulsas, o narrador estava lendo o livro.

B) Acredito que a utilização deste tempo verbal seja a mesma e com a mesma intenção do tempo e da forma verbal utilizada no trecho analisado anteriormente.

AL IX:

As formas verbais destacadas estão no pretérito imperfeito e dão o sentido de que as **ações descritas se estendiam no passado**, e de que eram **ações rotineiras daquela família**.

O uso do verbo “pousou” apresenta diferença em relação aos verbos do trecho anterior. O verbo “pousou” **não indica algo rotineiro, ações que se estendiam no passado**, mas sim um **momento único do passado**.

AL X:

O fato de Drummond ter escolhido usar o pretérito imperfeito “montava, ia, lia etc...” faz com que, nós, leitores não saibamos, exatamente, qual a conclusão dos atos do pai, da mãe e do irmão do enunciador. Apresenta, certamente, uma diferença uma vez que “pousou” está no pretérito perfeito, diferente das outras em que são usados os verbos com sentido acabado.

Fonte: elaborado pelas autoras

Por meio da leitura e da análise das respostas trazidas com a primeira questão, é notório que os participantes atestaram a imperfetividade associada ao uso recorrente do tempo pretérito imperfeito do indicativo, dado que, em diversas respostas, encontramos a sinalização do não acabamento, da duratividade, do prolongamento e das repetições das ações do poema. Para o AL IV, “o uso das formas verbais destacadas **nesse trecho tem sentido de ações contínuas**, isto é, que **acontecem frequentemente, inacabadas**”. De modo complementar, o AL II entende que “as formas verbais destacadas estão no **pretérito imperfeito**, causando a sensação **de repetições das cenas. Ações não acabadas daquele dia** que se reiniciaria nos outros.” Todas essas percepções iniciais apresentadas pelos alunos apontam-nos que o “perfectivo analisa a situação de fora, sem necessariamente distinguir qualquer estrutura interna da situação, enquanto o imperfectivo olha a situação de dentro e, como tal, é crucialmente preocupado com a estrutura interna da situação⁵” (Comrie, 1976, p. 4, tradução nossa).

É importante destacarmos, do mesmo modo, trechos nos quais os participantes revelam, sobretudo, a essencialidade do uso dessas formas verbais no imperfectivo para a construção do gênero textual analisado, destacando, por exemplo, a associação entre o uso dos verbos e a mensagem a ser transmitida, assim como a relação deles com a construção dos efeitos de sentido desejáveis. Conforme AL IX, “as formas verbais destacadas estão no pretérito imperfeito e dão sentido de que as ações descritas **se estendiam no passado** e de que eram **ações rotineiras daquela família**”. De modo complementar, o AL III faz ponderações interessantes ao se pensar na funcionalidade dos recursos linguísticos para a construção de sentido textual, dado que “o poema **retrata uma lembrança da infância do eu lírico**, e os verbos destacados estão todos **no passado contribuindo para o efeito de sentido de lembrança**”. Todas essas percepções trazidas pelos graduandos atestam, também, o valor argumentativo da categoria aspectual, visto que demonstram a intrínseca relação entre a manifestação de determinado aspecto verbal e o ato comunicativo que se pretenda instaurar por meio do poema. Sobre isso, Vargas acrescenta que:

⁵ The perfective looks at the situation from outside, without necessarily distinguishing any of the internal structure of the situation, whereas the imperfective looks at the situation from inside, and as such is crucially concerned with the internal structure of situation (Comrie, 1976, p. 4).

A maneira pela qual expressamos nosso pensamento revela nossas intenções de persuadir, de modificar a realidade, de emitir certezas ou suscitar dúvidas, enfim, de agir de algum modo sobre nossos interlocutores. **As formas verbais que selecionamos ao expressar-nos certamente contribuem para que essas modalidades de significação se concretizem** (Vargas, 2011, p. 35, grifos nossos).

Por outro lado, a segunda questão elaborada, neste primeiro teste em análise, suscita uma comparação entre essa predominância do imperfeito, no primeiro momento do poema, e o uso pontual do pretérito perfeito em um segundo excerto, com o uso do verbo “pousou”. Sobre isso, as respostas elaboradas demonstram a identificação dessa transição temporal e aspectual do poema, dado que mencionam sobre a passagem do tempo pretérito imperfeito para o perfeito, bem como assinalam a pontualidade expressa pela ação do verbo pousar.

Para o AL II, “no trecho anterior os verbos **indicavam repetição**, mas “pousou” no pretérito perfeito mostra que foi **uma ação única daquele dia** e na vida da família”. Interessante trazermos o comentário construído pelo AL VI em que ele demonstra, ainda de forma mais clara, a funcionalidade das formas aspectuais para a construção e para a percepção das informações do poema, visto que “Em “pousou um mosquito”, **trata-se de um acontecimento concluído, encerrado no passado**, no momento em que ocorreu, **não fazendo parte das ações familiares cotidianas as quais o eu lírico se refere.**” Os tipos narrativos frequentemente organizam-se com verbos no tempo pretérito e, por meio da oposição entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito ou pela alternância entre os tempos simples e os compostos, demonstram elementos relevantes para o seu sentido (Costa Val, 2002).

Feitas essas análises e diagnósticos a respeito do primeiro teste, trazemos, a seguir, o segundo teste selecionado para compor este estudo, assim como as respostas obtidas com ele. Essa atividade linguística em questão estrutura-se a partir da música de Chico Buarque, a qual se denomina “Construção”. A partir dela, duas questões discursivas são então propostas aos participantes, as quais buscam, de modo similar ao último teste, refletir sobre a escolha e a aplicabilidade das formas aspectuais no texto a serviço da interação e dos sentidos que se pretende construir com o leitor.

De antemão, vale pontuarmos que, de modo diferente ao que acontece no texto do teste anterior, neste novo exemplo, a narração

desenvolve-se e é percebida pelo leitor por meio de uma sucessão de ações concluídas (aspecto perfectivo) no passado, via flexão verbal no pretérito perfeito do indicativo (tempo). Com essa atividade, busca-se averiguar o que fora percebido pelos participantes da pesquisa no tocante à funcionalidade dessa recorrência aspectual perfectiva para a progressão textual da música em análise. Vejamos o teste e as suas respectivas respostas:

Quadro VI: Teste II

Construção Chico Buarque Amou daquela vez como se fosse a última Beijou sua mulher como se fosse a última E cada filho seu como se fosse o único E atravessou a rua com seu passo tímido Subiu a construção como se fosse máquina Ergueu no patamar quatro paredes sólidas Tijolo com tijolo num desenho mágico Seus olhos embotados de cimento e lágrima Sentou pra descansar como se fosse sábado Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe Bebeu e solveu como se fosse um náufrago Dançou e gargalhou como se ouvisse música E tropeçou no céu como se fosse um bêbado E flutuou no ar como se fosse um pássaro E se acabou no chão feito um pacote flácido Agonizou no meio do passeio público Morreu na contramão atrapalhando o tráfego Amou daquela vez como se fosse o última Beijou sua mulher como se fosse a única E cada filho seu como se fosse o pródigo E atravessou a rua com seu passo bêbado Subiu a construção como se fosse sólido Ergueu no patamar quatro paredes mágicas Tijolo com tijolo num desenho lógico Seus olhos embotados de cimento e tráfego Sentou pra descansar como se fosse um príncipe Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo Bebeu e solveu como se fosse máquina Dançou e gargalhou como se fosse o próximo E tropeçou no céu como se ouvisse música E flutuou no ar como se fosse sábado E se acabou no chão feito um pacote tímido Agonizou no meio do passeio náufrago Morreu na contramão atrapalhando o público	Amou daquela vez como se fosse máquina Beijou sua mulher como se fosse lógico Ergueu no patamar quatro paredes flácidas Sentou pra descansar como se fosse um pássaro E flutuou no ar como se fosse um príncipe E se acabou no chão feito um pacote bêbado Morreu na contramão atrapalhando o sábado Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir Por me deixar respirar, por me deixar existir Deus lhe pague Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir Pela fumaça e a desgraça que a gente tem que tossir Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair Deus lhe pague Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir Deus lhe pague. Ao longo da música, algumas formas verbais foram destacadas. Qual o papel dessas formas verbais na progressão da música? Para você, por que o compositor se utilizou preferencialmente delas?
--	--

Fonte: elaborado pelas autoras. Quadro VII: Respostas teste II.

O papel da categoria aspectual na construção argumentativa dos textos

AL I:

As formas verbais destacadas se encontram no **pretérito perfeito**, logo indicam uma **ação passada que foi inteiramente concluída**, portanto mostram que tudo feito pelo eu lírico da música já acabou e essas atitudes o levaram a certo destino.

O compositor utilizou-se preferencialmente as formas verbais no pretérito perfeito pra dar **progressão, continuação à história do eu lírico, mostrando uma sequência de ações que já aconteceram**.

AL II:

As formas verbais contribuem para a **progressão da música**, pois dão a ideia de **construção, sustentando as ações que se passam no percurso da canção**.

Os verbos no pretérito perfeito, colaboram com a **narração das ações parecidas com a rotina dos trabalhadores**. Ajudando assim, na construção de sentido da canção.

AL III:

Acredito que as formas verbais destacadas, **ajudam a dar ritmo ao poema destacando as últimas ações de alguém que morreu. É narrado um fato já acontecido**, porque as formas verbais dão a entender que estas ações já foram concluídas.

Possivelmente, **pelo fato de indicarem algo já finalizado, e a repetição da entender algo comum**, como se acontecesse diariamente.

AL IV:

As formas verbais destacadas na música demonstram **uma sucessão de ações**.

Como os verbos destacados apresentam ações acabadas, **o compositor as escolheu pelo fato de ações de quem o compositor se refere serem as últimas, já que ele morre**.

AL V:

A) Todos os verbos dão noção de ação acabada. O papel é mostrar que o eu-lírico da música já fez todas estas atividades e que estão no passado.

B) NÃO RESPONDEU.

AL VI:

Na primeira estrofe as formas verbais indicam **uma sequência de acontecimentos ao longo do dia**. Nas demais, o eu lírico subverte essa progressão, **desencadeando uma série de combinações que resultam em novas comparações e associações entre as mesmas formas verbais e os vários complementos**. O resultado é uma variedade de formas, significados e sentidos para cada **evento narrado**.

Os verbos no pretérito perfeito indicam ações completas, concluídas e, na letra da canção, **constroem a ideia de ações finais que compõem um acontecimento maior e sem possibilidade de continuação ou retorno, algo definitivo, inexorável, marcado naquele tempo e naquele espaço, algo como por exemplo, o último dia de vida de um trabalhador brasileiro**.

AL VII:

Elas revelam as **ações realizadas ou sofridas, progressivamente**, por aquele de quem se fala, provavelmente um pedreiro.

Creio que para gerar o efeito de sentido **de que tudo se concluiria aquele dia na vida do pedreiro**. Foi discutido anteriormente que o pretérito perfeito pode ter um aspecto conclusivo.

AL VIII:

Para demonstrar a passagem do tempo entre os acontecimentos da música e o momento em que a música é cantada.

NÃO RESPONDEU.

AL IX:

A) As formas verbais **dão a impressão de construção que foi feita no passado**. Além disso, há uma **repetição destas formas verbais, o que produz um sentido de uma vida mecânica**.

B) O compositor utilizou-se destas formas verbais **para narrar a vida mecânica do trabalhador**, e provocar sentido que uma vida transcorrida, acabada.

AL X:

A) Nessa música de Chico Buarque percebe-se **um jogo crescente ao decorrer dos parágrafos**, principalmente quando vai trocando todos os verbos de lugar e criando efeitos de sentido diferentes. É importante destacar que todos os verbos estão no pretérito perfeito e que, com esse deslocamento, eles possibilitam outras formas de leitura. Por fim, creio que esse jogo de deslocamento nos possibilita enxergar que certas classes gramaticais, como o verbo, não podem ficar em qualquer lugar dentro da sentença. Ou seja, os verbos só podem ser trocados de lugar entre si.

B) **Para que se ratificasse a forma “acabada” das ações do operário na música**. Como se um narrador observador narrasse as ações que essa personagem fez e também como se tal **narrador/enunciador estivesse num tempo distante do personagem ao qual conta a história**.

Fonte: elaborado pelas autoras

Pela visualização das respostas anteriores, é perceptível que, ao serem questionados sobre o papel das formas verbais na progressão da música, os graduandos, de modo geral, identificaram a narração de uma sucessão de ações concluídas no passado, o que, para eles, está diretamente relacionado ao propósito do texto, pois “as formas verbais destacadas se encontram no **pretérito perfeito**, logo indicam **ação passada que foi inteiramente concluída**, portanto mostram que tudo feito pelo eu lírico da música já acabou e essas atitudes o levaram a certo destino” (AL I). De modo semelhante, o AL II nos traz que “as formas verbais contribuem para a progressão da música, pois dão ideia de **construção, sustentando as ações que se passam no percurso da canção**. Cabe salientarmos que a recorrência/repetição de determinado tempo e de aspecto verbal, na constituição de um texto, funciona como um dos procedimentos que constituem a coesão e, por isso, essas categorias verbais podem atuar como mecanismos coesivos numa dimensão textual, como posto e defendido em Koch (2018).

Em relação à segunda pergunta proposta (letra “b”), o teste obteve respostas interessantes a respeito dessa relação entre a constituição do texto e a manifestação do aspecto perfectivo, dado que fica bem destacada a atuação da categoria aspectual na progressão da música e na construção de seu sentido, como posto pelo AL II, ao mencionar que “os verbos no pretérito perfeito, colaboram com **a narração das ações paradas com a rotina dos trabalhadores**. Ajudando assim, na construção de sentido do texto”. Semelhantemente, o AL VII acredita que a recorrência da forma verbal perfectiva é utilizada para “gerar o efeito de sentido **de que tudo se concluiria aquele dia na vida do pedreiro**”.

Ao aprofundarmos nessa relação entre o uso da materialidade linguística e a construção significativa do texto, o nono aluno aponta o valor argumentativo dessa repetição verbal e aspectual, uma vez que, segundo suas análises, essa recorrência reflete a mecanicidade e a rotina da vida do trabalhador, “o compositor utilizou-se dessas formas verbais **para narrar a vida mecânica do trabalhador** e provocar o sentido de uma vida transcorrida, acabada.” De maneira ainda mais completa e justificada, o participante VI esclarece-nos sobre a importância das formas aspectuais para a manutenção temática do texto e de seu significado, visto que “os verbos no pretérito perfeito indicam ações completas, concluídas e, na letra da canção, **constroem a ideia de ações finais que compõem um acontecimento maior e sem possibilidade de continuação ou retorno, algo definitivo, inexorável, marcado**

naquele tempo e naquele espaço, algo, como, por exemplo, o último dia de vida de um trabalhador brasileiro”.

Os comentários, de modo geral, revelam-nos que, ainda que não mencionem explicitamente sobre a categoria aspectual, há a sua menção, a todo tempo, ao se tentar explicar sobre os efeitos de sentido gerados pela conclusibilidade e pelo fechamento das ações apresentadas no decorrer da narrativa.

Feitas essas análises individuais de cada teste linguístico selecionado, sintetizamos, na seção posterior, os comentários analíticos alcançados com o desenvolvimento deste estudo.

Considerações finais

Com o objetivo principal de investigar as contribuições da categoria aspectual para a construção argumentativa de textos e, de modo paralelo, partindo da hipótese de que o aspecto verbal, além de ser elemento crucial na estruturação das sentenças, pode atuar também como mecanismo de textualização, funcionando, por vezes, como recurso para o estabelecimento da coesão e, desse modo, como elemento pervasivo à construção argumentativa do texto, foram selecionadas duas atividades linguísticas para análise neste capítulo, as quais, a partir de gêneros distintos, buscavam averiguar a importância e a funcionalidade das escolhas aspectuais para a construção argumentativa dos textos, tendo em vista o papel dessa categoria verbal na orientação de determinados posicionamentos.

A partir de diferentes percepções trazidas pelos alunos participantes da pesquisa, foi possível observar que o uso de determinado aspecto verbal, o qual manifestou-se predominantemente pela flexão temporal, contribuiu para a progressão temática, textual, bem como argumentativa dos textos analisados, haja vista que as escolhas aspectuais iam ao encontro dos interesses comunicativos solicitados pelos gêneros textuais analisados, seja a música ou o poema. Por exemplo, a marcada transição aspectual e temporal revelada no teste um, bem como a manutenção da aspectualidade e/ou temporalidade no teste dois contribuíram para a sustentação de que o uso das categorias verbais de tempo e de aspecto sinaliza o relevo das informações trazidas no texto, orientando, assim, a percepção e o sentido atribuído a elas pelo leitor, conforme já havia sido trazido por Tenuta (1995).

Desse modo, finalizamos este texto corroborando a hipótese mencionada no início deste capítulo, por meio da qual inferimos que a ma-

nifestação das categorias verbais sintático-semânticas, com especial atenção ao aspecto verbal, atua como fator preponderante na construção argumentativa dos textos, uma vez que os participantes trouxeram inúmeras percepções que demonstram e atestam as noções evocadas pelo uso dessas categorias em função dos efeitos de sentido pretendidos, ou seja, em função do posicionamento a ser construído e percebido pelo(s) leitor(es) dos textos.

Referências

- COMRIE, B. **Aspect**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- COSTA VAL, M. da. G. A gramática do texto, no texto. **Rev. Est. Ling.**, v.10, n.º 2, p.107-133, jul./dez. 2002.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- HERMONT, A. B; OLIVEIRA, K. C.; BRITO, L. S. A aquisição de Tempo e Aspecto: uma investigação sobre a emergência de estruturas verbais e a influência do aspecto semântico sobre o aspecto gramatical no processo de aquisição da linguagem. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 30, p. 1937-1963, 2022.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad.: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2018.
- DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SOUZA, A. C. de. **Tempo, modo e aspecto: o papel do verbo na construção argumentativa dos textos**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- TENUTA, A. M. Tempo, Modo e Aspecto verbal na estruturação do discurso narrativo. **Revista de Estudos da Linguagem**, ano 4, v. 2, 1995, p. 179-195.
- VARGAS, V. M. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAPÍTULO 8

Textos acadêmicos, coerências e sentidos

Contribuições da Linguística Textual à escrita na universidade



Guilherme Brambila¹

Considerações iniciais

Planejar, produzir, compartilhar e ler textos na universidade são ações contínuas de estudantes e pesquisadores (sejam eles iniciantes, sejam eles mais experientes) e constituem ritos basilares da interação acadêmica. Afinal, essa esfera de atividade humana é majoritariamente sustentada por um intenso fluxo de textos, em suas diversas semioses, construídos dentro dos gêneros típicos ao contexto (resumos, resenhas, conferências, artigos, dissertações, teses etc.). Nessa prática norteada pela condição da cientificidade e do rigor ético, formam-se profissionais, pesquisadores e autores acadêmicos, cujos textos são materializados em tipos relativamente estáveis de enunciados (cf. Bakhtin, 2011).

Paralelamente, a produção do texto na academia pode suscitar diversas inquietações, sobretudo por suas finalidades e características. Afinal, a escrita acadêmica demanda acurácia teórica e aplicada e ética procedimental, o que, em certa medida, não era objeto central de produções realizadas antes do ingresso nesse espaço. Por exemplo, é inviá-

¹ Este capítulo foi produzido com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da concessão de bolsa de estudos do Programa de Pós-Doutorado Estratégico (Processo nº 88887.923516/2023-00).

vel afirmar que o texto acadêmico se equipara ao comumente requerido em avaliações de redação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por ser uma produção que excede a conveniência avaliativa e cumpre um papel específico de compartilhamento de saberes, de divulgação de achados, de refutação de abordagens, de atualização de uma área de conhecimento, dentre outros fins.

Ainda que já seja desafiador o que se apresenta, cabe adicionar ao debate a importância de um olhar situado ao trabalho com o texto acadêmico, no sentido de problematizar generalizações excessivas que o abstraia de seus contextos de produção e circulação. Dentro daquilo que se entende comumente por ciência, há nuances que singularizam cada área de conhecimento (categorizadas, grosso modo, como ciências naturais, ciências humanas, ciências exatas etc.). Assim, é necessário que a articulação do debate teórico também englobe as especificidades contextuais e epistemológicas do campo de estudos focalizado, a fim de que haja contribuições que acompanhem suas respectivas demandas linguístico-discursivas.

Para o presente capítulo, propõe-se discutir, com base em pressupostos teóricos da Linguística Textual (Koch; Travaglia, 1997; Antunes, 2005; Marcuschi, 2002; 2007, Cavalcante *et al.*, 2022) as dinâmicas de manutenção da coerência, quando situada no contexto da produção acadêmico-científica. Parte-se da indagação de que a coerência, conceito-chave caro à Linguística Textual (LT), não é estática ou paradigmática, mas se estabelece em função do tempo-espço em que um texto se constrói. A busca pela coerência na produção do texto deve-se realizar com recursos que dialoguem com as especificidades interacionais de cada esfera de atividade acadêmica, considerando-se, ainda, que o próprio conceito de texto acadêmico entre as áreas de conhecimento também não é estanque.

A partir da fortuna teórica da LT e dentro de uma interlocução aplicada, serão elencadas características inerentes à coerência, as quais serão focalizadas no escopo da produção do texto acadêmico. Busca-se, a partir de tal proposta, demonstrar que, juntamente aos esforços de linguistas do texto em definir e atualizar o que se entende por coerência, é possível e necessário admitir constantemente a plasticidade desse fenômeno, uma vez que se ressignifica nos contextos de produção de sentidos, dentre os quais a academia não é uma exceção.

O presente capítulo está dividido em uma seção de estudo teórico, na qual serão revisitadas contribuições da LT ao conceito de coerência,

pensando-o dentro das dinâmicas textuais-discursivas da produção de conhecimento acadêmico-científico. Na sequência, será dada atenção ao conceito de coerência local (Dijk; Kintsch, 1983) na análise de alguns excertos de textos acadêmicos já publicados, focalizando a coerência semântica e a coerência estilística. Busca-se, por meio desse exercício, evidenciar que a coerência é um fenômeno plástico que se estabelece no contexto em que o texto acadêmico se constrói, não cabendo aferi-la unicamente a partir de generalizações. Ao final, serão elencados alguns encaminhamentos que visam destacar a contribuição dos estudos em LT ao ensino da escrita acadêmica, com vistas a evidenciar que essa disciplina dispõe de um ferramental importante à divulgação do conhecimento cientificamente construído.

A manutenção da coerência na produção do texto acadêmico

Esta seção busca contribuir com um ato de leitura acerca da coerência, enquanto conceito ricamente difundido e (re)trabalhado na área de LT, e suas implicações e/ou desdobramentos em textos produzidos com a finalidade da socialização acadêmica.

A pertinência dessa discussão reside no fato de não apenas evidenciar a multiterritorialidade da LT em diversos campos e disciplinas vinculados ou não aos estudos da linguagem, mas por também constituir-se como um possível norteador a estudantes de ensino superior e pesquisadores, de modo geral, perante a construção de textos no âmbito acadêmico-científico.

Como partida, importa tomar uma conceituação clássica de coerência, por Koch e Travaglia (1997, p. 21), como aquela que está “diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, [...] um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto”. Nessa esteira propositiva, entende-se que a coerência é um fator basilar para o reconhecimento e uso de um texto em um fluxo interacional de dois ou mais indivíduos engajados por um princípio relacional firmado em uma realidade sócio-histórica.

Se “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos” (Koch; Travaglia, 1997, p. 21), compreende-se que o princípio norteador desse conceito-chave é o de pertencimento. Entende-se pertencimento como a possibilidade de se identificar que itens de ordem lexical,

textual, discursiva e pragmática, por exemplo, se encaixam em função de um mesmo projeto de dizer, cada qual em sua natureza e nível de realização. Esse projeto de dizer também não se dá no vazio, mas dialoga histórica e socialmente com a esfera de atividade humana em que é constituído. Em outras palavras, o texto que goza de coerência dispõe de recursos (de natureza textual, estilística, semântica, pragmática, discursiva etc.) que, concatenados, revelam com clareza o lugar de que parte e quais objetivos almeja alcançar em um contrato comunicacional.

Como exercício de reflexão, pode-se tomar a seguinte situação: em uma rodovia cheia de curvas sinuosas, um motorista depara-se com uma placa com os dizeres “Reduza a velocidade. Use camisinha”. Apesar de as instruções corresponderem à expectativa formal do gênero placa de indicação (uso de linguagem assertiva, breve, com a predileção pelo modo imperativo nas formas verbais), isso não é suficiente para afirmar que se trata de um texto plenamente coerente no contexto em que foi produzido. Tal fator é um importante indicativo para se compreender que é preciso pensar o texto em interface com os propósitos em que foi criado, a fim de se aferir propriamente o processo da coerência em jogo.

Com base no contexto social fornecido pelo exemplo (uma rodovia com curvas sinuosas), afere-se, pela concatenação de conhecimentos enciclopédicos e expectativas criadas pela convivência com placas de indicação, que houve um problema referente à coerência do texto no ambiente em que foi proposto. Todavia, importa considerar que essa afirmação não pode ser tomada como absoluta, uma vez que, no caso de uma montagem anedótica, a coerência se cria justamente por pertencer a uma intencionalidade focada em um projeto de dizer que visa, em termos gerais, ao rompimento de contratos sociais ou de pressupostos construídos por um grupo ou comunidade, para provocar o riso.

Essa breve observação leva ao entendimento de que a coerência não está necessariamente presa a uma linearidade do texto. Conforme Cavalcante *et al.* (2022, p. 21-22, grifos dos autores):

A coerência passa a ser uma espécie de condição para o evento do texto. Marcuschi já postulava que a coerência não vem dada num texto pronto. Um texto *se torna* coerente, pois a coerência é um processo. [...] consideramos a coerência como uma condição do agir colaborativo entre os participantes de um contrato comunicativo. E, se o texto, como uma unidade de coerência em contexto, supõe a unidade de uma comunicação com todos os aspectos que para ela colaboram, então o texto é o *iceberg* inteiro.

Se os textos são diversos, entende-se que a coerência, como processo em que o texto se realiza, também se comporá distintivamente, especificando-se conforme o tempo, o espaço, os interlocutores envolvidos, o gênero e o projeto de dizer vislumbrado em um contrato comunicacional. E já aproximando o fenômeno do contexto em que este capítulo se insere, o autor-pesquisador terá o desafio de fazer com que elementos tipicamente comuns ao texto acadêmico (os dados coletados do objeto, as ancoragens teóricas selecionadas, os modos de estruturação de determinada metodologia, o registro específico e tipicamente reconhecido etc.) sejam organizados dentro do gênero textual demandado, de modo que integrem uma unidade plena e complexa de sentido não limitada ao mero alinhavo de recursos coesivos, mas estabelecida em relações interacionais eficientes que persigam e atinjam um alvo principal: construir textos que contribuam e atualizem determinada disciplina, validando um saber dentro de uma área de conhecimento.

O desafio de construir um texto acadêmico coerente reside, principalmente, no fato de que escolhas terminológicas ou construções textuais não podem se dar ao acaso ou serem forçadas por motivações escusas ao ofício da pesquisa, como, por exemplo, colocar o mero interesse pessoal em detrimento da relevância social. Objetos e propostas inscritas no campo científico, os quais são materializados em textos, precisam ser submetidos a enquadres teórico-metodológicos como acurácia suficiente para que seu manejo acompanhe expectativas inerentes à interação nessa comunidade: compartilhar achados, desenvolver premissas teóricas, refutar resultados defasados etc. Assim, a construção da coerência nesse âmbito relaciona-se à avaliação constante do quanto os elementos da pesquisa podem (ou não) comunicar e provocar negociações de sentido nos planos do gênero e da socialização acadêmicos.

Além disso, cabe destaque aos usos da língua como outra frente importante na manutenção da coerência. A esse respeito, Antunes (2005, p. 176) sintetiza a coerência como

[...] uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. [...] Só que o aparato linguístico que o termo assume vai depender também do que se pretende dizer e de como se pretende interagir com o interlocutor (grifo da autora).

As contribuições de Antunes (2005) são questões norteadoras e relevantes para se pensar uma premissa básica ao contexto da pesquisa científica: não há ciência sem texto e não há texto sem linguagem (Brambila; Elias, 2023). É por meio do uso da língua/linguagem, em suas mais diversas elaborações no texto, entendido como fenômeno fundamental para o estabelecimento de relações sociais (Bentes, 2024), que a contribuição científica se forma e se endereça à determinada área de conhecimento.

Pensando de forma aplicada, um texto de artigo acadêmico será considerado coerente a partir de uma relação interdependente entre o projeto de dizer (compartilhar achados da pesquisa) e o uso de recursos textuais, estilísticos e/ou pragmáticos disponíveis e aceitos em determinada disciplina ou campo de estudo. Ainda que os resultados obtidos de uma pesquisa assumam pertencimento com o campo em que se inscrevem, cabe ao(s) autor(es) do texto o cuidado quanto à forma de materialização dessa ideia, de modo que a produção dialogue integralmente com a esfera de atividade humana específica na qual se insere, cumprindo com objetivos interacionais almejados.

No excerto a seguir, retirado de uma entrevista constante na tese de doutorado de Brambila (2021), que teve como objeto o estudo do processo da escrita na pós-graduação brasileira, é possível observar mais uma vez a premissa da coerência no texto acadêmico. A entrevistada, de pseudônimo Maria, é uma doutoranda de ciências naturais, cujo mestrado ocorreu nas ciências humanas, e relata as dificuldades enfrentadas com a adequação de seu texto devido à transição de áreas de conhecimento:

[...] eu até brinco, eu estava escrevendo, não sei o que estava escrevendo, e usei “corrobora” e a outra pessoa: “ai, essa palavra é das ciências humanas, quem usa corrobora para escrever um artigo científico na área de ciências naturais?”. Então é isso: são palavras que talvez eu utilizasse com muita frequência nas ciências humanas que para mim eram super comuns serem utilizadas e que é uma linguagem que não se fala na ciência. São termos técnicos e diretos, simples assim (Brambila, 2021, p. 240).

O projeto de dizer da doutoranda entrevistada foi desafiado pela condição linguística inerente ao novo espaço de interação e ao entendimento coletivo dos membros desse espaço acerca do que seria um texto pertencente à área de conhecimento/disciplina. Outro ponto a ser destacado está na compreensão, por parte dos interlocutores da entrevistada, de que certos registros, como foi o caso do uso do verbo “corroborar”, assumem coerência e pertencimento em determinados espaços de pro-

dução acadêmica, enquanto em outros não. Pelo que afirmam, a incoerência constatada a partir da escolha lexical não é generalizada, mas situada ao contexto interativo no qual participam.

Ainda que as áreas admitam suas distinções, é comumente aceito afirmar que tanto as ciências humanas quanto as exatas ou naturais produzem textos no gênero artigo acadêmico. Todavia, esses artigos, mesmo que inseridos em um mesmo espectro do gênero, poderão ser bem e/ou mal recepcionados, devido à falta de ajustamento da produção textual com relação ao que se convencionou como coerente à epistemologia de cada área ou subárea de conhecimento.

Entende-se, com isso, que a coerência que um texto acadêmico demonstra na área de conhecimento em que se inscreve é um fenômeno intimamente ligado à efetividade da produção de sentidos. Tal percepção busca acompanhar a proposição de Cavalcante e Elias (2017, p. 331) acerca do que seria essa produção de sentidos, a qual

[...] não é uma atividade que acontece dentro da mente do falante, mas uma atividade conjunta que emerge na interação e pressupõe e implica negociação em todas as suas fases. Nessa atividade, ganham espaço, pela relevância no processo de interação e produção de sentido, as pistas de contextualização, que podem se constituir por diferentes linguagens e aludir a vários aspectos, como o próprio espaço em que se dá a interação [...].

Com base no que afirmam as autoras, a negociação e a produção de sentidos, as quais caminham em alinhamento com a manutenção da coerência, amplificam e relativizam sua abrangência em relação aos indivíduos envolvidos com o intercâmbio de textos, munindo-se, para essa finalidade, de intencionalidades, contextos de interação, usos específicos da linguagem, adequação às expectativas do gênero-alvo, dentre outros recursos e estratégias.

Ainda dentro dos estudos da coerência, cabe recuperar a proposição de Van Dijk e Kintch (1983), ao defenderem a existência de uma coerência local, que advém do “bom uso dos elementos da língua em sequências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa” (Koch; Travaglia, 1997, p. 35). Essa interface local é produtiva para se pensar a manutenção da coerência situada no texto acadêmico, servindo de base para o ensino e a formação de novos autores-pesquisadores. A próxima seção se dedicará a revisitar alguns desses tipos de coerência local, pensados em exemplos de textos acadêmicos, com vistas a aprofundar a questão e demonstrar interfaces que precisam

residir nas lentes de analistas do texto e de professores de escrita acadêmica em sua contribuição com o aprimoramento desse processo.

A coerência semântica e a coerência estilística no texto acadêmico: da contextualização à relatividade

Esta seção destina-se a recuperar dois tipos de coerência local propostos por Van Dijk e Kintch (1983) e pensar sua relatividade no contexto da produção de conhecimento científico.

A ideia de ciência — e, consequentemente, de produção acadêmico-científica — é passível de relativizações. Os instrumentos de uma prática acadêmica igualam-se entre as áreas do conhecimento, já que todas fomentam seus trabalhos a partir de um aporte teórico, de uma metodologia, de um *corpus*, de objetivos, hipóteses etc. Todavia, cada ferramenta se singulariza conforme uma disciplina demanda.

Tais distinções geram, principalmente no senso comum, questionamentos a respeito do que é, de fato, científico, uma vez que persiste a visão de que a produção acadêmica deve apenas balizar sua cientificidade no paradigma da racionalidade (Santos, 1988). Sem desconsiderar a importância da corrente racional para modelar critérios imprescindíveis ao método científico, é preciso admitir que o desenvolvimento das sociedades requereu (e requer) a promoção de investigações que vislumbrem compreender outras naturezas da existência humana (filosófica, artística, literária, linguística, antropológica, (auto)etnográfica etc.), as quais instaram a constituição de novos campos de pesquisa que se instituem hoje como esferas de atividade dotadas de ritos e formas próprias de manutenção da coerência acadêmica.

Sendo assim, o ponto de partida desta seção reside em demonstrar que a própria ideia de coerência local exige constante vigilância de analistas e professores de língua (extensivo aos docentes de escrita acadêmica, que formam o público-alvo deste capítulo). No caso específico da produção de textos acadêmicos, importa pensar essas categorias voltadas ao seguinte questionamento: com relação a que área/subárea este texto se torna (in)coerente?

Como contraponto, é importante não perder de vista a existência de estabilizações que gêneros acadêmicos, como o artigo (objeto-alvo da seção), adquirem com o passar do tempo. Por exemplo, pode-se tomar as orientações de dois manuais distintos de escrita acadêmica como forma de se verificar o quanto essas expectativas já se consolidaram:

O texto científico é impessoal, por isso deve ser redigido na terceira pessoa do singular e na voz passiva. Deve-se evitar o uso de expressões como “meu trabalho”, “considero”, “concluímos”. É melhor escrever “esse trabalho”, “considera-se”, “conclui-se”. Além disso, a linguagem deve ser direta, evitando que a sequência seja interrompida por considerações irrelevantes. A argumentação deve se apoiar em fatos e não em opiniões pessoais (Barrenechea, 2016, p. 58).

O autor de um trabalho não deve se envolver com o conteúdo explorado. Portanto, não se deve usar verbos na primeira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural, pois, ao fazê-lo, inclui em seu texto, respectivamente, a si próprio e aos leitores, o que é incompatível com a postura da Ciência que, enquanto tal, busca a neutralidade do conhecimento, ou seja, o conhecimento independente do sujeito. Daí a preferência pela impessoalidade nos textos científicos, cuja redação deve ser feita na terceira pessoa do singular (Faculdades ESEFAP, 2013, p. 3).

Conforme se percebe pelos excertos, há características socialmente aceitas quanto ao que é (ou o que não seria) um texto científico, configurando uma coerência global dessa produção. De maneira sintética, estes são os principais norteamentos:

- (1) Priorizar o uso da terceira pessoa do singular e restringir a terceira do plural;
- (2) Usar a linguagem direta e não subjetiva;
- (3) Priorizar as tipologias descritiva e argumentativa;
- (4) Evitar a emissão de opiniões.

Com base na coerência local e considerando a diversidade de textos que se enquadram no rol da produção acadêmico-científica, intenta-se rediscutir a questão, colocando luz sobre sua complexidade e relatividade. Conforme Van Dijk e Kintch (1983), os tipos de coerência local são coerência semântica, coerência sintática, coerência estilística e coerência pragmática. Para a proposta deste capítulo, serão explorados casos de coerência semântica e coerência estilística.

A justificativa dessa focalização se dá com base nas características elencadas anteriormente sobre o que seria, globalmente, um texto acadêmico por parte dos manuais. Para comprovar que aspectos globais, apesar de relevantes, devem ser recepcionados em constante relatividade, tomam-se exemplos em que as coerências semântica e estilística não estão fidelizadas a consensos ordinários, mas são localmente construídas na realidade específica de cada texto acadêmico, atreladas a intencionalidades e a frentes teórico-metodológicas às quais a produção se filia.

A coerência semântica se refere à relação entre significados de elementos de uma frase quando postos em sequência em um texto. Deflagra-se que um texto é incoerente semanticamente quando faz uso de termos que, quando combinados, reverberam uma comunicação que não se sustenta quanto ao estabelecimento de um sentido. No caso do texto acadêmico, a coerência semântica pode ser percebida, principalmente, no uso bem-sucedido de analogias na condução de um raciocínio ou na construção de um conceito.

As analogias são importantes recursos da linguagem, usadas, principalmente, para comunicar e dar explicações (Glynnnet *al.*, 1994; Mozzer; Justi, 2018). Fazem parte do pensamento humano e do modo como enxergamos o mundo. No campo da Língua Portuguesa são consideradas figuras de linguagem, estratégias usadas pelo orador para imprimir determinado efeito de interpretação no ouvinte, seja por meio da linguagem escrita (texto), ou pela linguagem falada. No caso das analogias, exploram o sentido não literal e conotativo das palavras (Almeida; Diniz, 2020, p. 3).

Apesar de as analogias serem um recurso importante para a construção do texto acadêmico, tornando-se peça útil ao compartilhamento de um achado científico, seu uso requer a devida cautela, de modo que a fundamentação semântica do termo utilizado não faça ruído com a base epistemológica de um projeto de dizer repercutido.

Para fins de exemplificação, tomou-se um excerto do artigo acadêmico de Leandro e Passos (2021), inscrito na área de Educação e intitulado “O paradigma indiciário para análise de narrativas”. No trabalho em questão, os autores apontam contribuições do paradigma indiciário, de Ginzburg (1986), para a análise de narrativas em pesquisas do campo da Educação. Dentre as elaborações do material, propõem que:

O rigor do paradigma indiciário é entendido como flexível. O rigor se molda ao contexto pesquisado, e “a natureza do problema a ser estudado é que deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e dos dispositivos metodológicos utilizados, e não o contrário” (SUASSUNA, 2008, p. 358). Assim, decifrar o problema estudado, para Leonardi e Aguiar (2010, p. 116), “requer um trabalho de ‘*rigor flexível*’, que utiliza tanto a rigidez da técnica quanto a fluidez da intuição”. (Leandro; Passos, 2021, p. 8, grifos meus).

Destacam-se nesse excerto o uso dos termos “rigor” e “flexível” como denominação para a abordagem do paradigma indiciário. Se a coe-

rência semântica fosse atestada unicamente por um sentido global, o leitor concluiria que o texto estaria acometido de uma falha dessa natureza. Afinal, no sentido dicionarizado, “rigor” define-se como “ausência de maleabilidade, rigidez, dureza”. O campo semântico do vocábulo é incompatível com o adjetivo “flexível”, definido como “arqueável, flexo, plástico”.

Todavia, tratando-se de uma coerência semântica local, é necessário posicionar o texto na esfera de atividade em que se inscreve, o que demanda colocar em relevo o gênero em que os termos foram propostos, bem como a(s) disciplina(s) e as bases teóricas em que foram inscritos. O termo “rigor flexível” é, nesse contexto, uma analogia que provoca o leitor a pensar a importância do paradigma indiciário à pesquisa em ciências humanas, por estabelecer predisposição aos diversos caminhos possíveis para se entender “o que as pistas significam e o que os documentos revelam” (Leandro; Passos, 2021, p. 7). Essa provocação estabelece interlocução produtiva com as bases epistemológicas que sustentam a abordagem defendida pelos autores, portanto, não se trataria aqui de uma contradição no uso dos termos, mas de um processo de coerência semântica local e situada em um projeto de dizer acadêmico afim ao escopo teórico em que se inscreve.

Outro fator determinante para se afirmar que há, nesse exemplo, um caso de coerência semântica local é o uso de um recurso muito comum do meio acadêmico para validar discursos e propostas: a citação (direta e indireta). Ao trazerem para o bojo da argumentação as vozes de Suassuna (2008) e Leonardi e Aguiar (2010), os autores afirmam que a proposição repercute no texto de outros pensadores, pertencendo ao convívio de uma comunidade acadêmica. Assim, ratifica-se que a concepção terminológica existe, é compartilhada por pares e se torna, por consequência, coerente entre seus usuários.

Nesse contexto apresentado, percebe-se que a coerência semântica se compromete com o plano específico em que o texto é produzido, o que envolve considerar as intencionalidades que o fomentam. Afirma-se, portanto, a possibilidade de essa coerência não se sustentar no plano global, do senso comum e/ou ordinário, o que não inviabiliza sua realização bem-sucedida localmente. Consequentemente, essa característica local gerará a compreensão plena do texto no raio de alcance da comunidade que compartilha de conhecimentos prévios sobre o tema, o que, na socialização acadêmica, é uma dinâmica natural. Todavia, caso se tratasse de um texto de divulgação científica, essa rota deveria ser reavaliada, uma vez que o objetivo interacional muda para uma abran-

gência maior de interlocutores não necessariamente inscritos na mesma área de conhecimento.

A coerência estilística diz respeito ao uso de elementos linguísticos (frases, estruturas lexicais e expressões) que pertençam ao estilo local em que o texto é produzido. A questão do estilo é um ponto reconhecidamente diverso no âmbito do texto acadêmico, uma vez que diferentes disciplinas (e dentro dessas, diferentes autores, vertentes e subáreas) assumem diversas formas de construir um estilo de escrita.

Tomando as normatizações recuperadas anteriormente sobre o que seria um texto acadêmico, pode-se aferir que há uma visão geral pausada em um estilo impessoal, direto e objetivo no que diz respeito ao texto produzido para o compartilhamento do conhecimento científico. Todavia, essa questão é altamente relativa se forem consideradas as intencionalidades do autor-pesquisador e as formas com que pretende estabelecer elo com a área de conhecimento com a qual se vincula.

Como forma de exemplificar tal questão, toma-se o seguinte exemplo:

Choque é uma palavra que resume bem o que sentimos convivendo seis turnos por semana com a cultura de violência na *Olho do furacão*. Convivendo com os acontecimentos na escola e no seu entorno, inquietou-nos pensar se havia relação entre a violência produzida no interior da escola e a do seu entorno, já que, ao longo do ano letivo de 2007, vivenciamos situações de violência física e simbólica, diariamente. Ao mesmo tempo em que procurávamos entender a violência, construíamos nossa metodologia de ensino de modo que a confrontássemos. Mas as situações de violência eram tantas, tão variadas, inesperadas, marcantes, chocantes e assustadoras, que o nosso sentimento inicial dotado de um otimismo para combatê-la dentro da escola, demonstrando atenção, procurando dialogar sempre e não elevando o tom da voz para marcar a autoridade, foi sendo consumido, aos poucos, por um sentimento de frustração e desamparo, pois havia aspectos dessa violência com os quais não conseguíamos — nem sabíamos — lidar. (Bossle; Neto, 2009, p. 136-137, grifos dos autores).

Trata-se de um recorte de um artigo acadêmico publicado na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vinculada ao Colégio Brasileiro do Esporte (MG), datada de 2009 e cujo título é “No “olho do furacão”: uma etnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre” (Bossle; Neto, 2009). O artigo realiza um estudo de natureza autoetnográfica aplicado como metodologia na análise do trabalho coletivo de professores de educação física da rede municipal de Porto Ale-

gre. Os autores defendem essa metodologia em seu texto, por reconhecerem ser necessária a compreensão das práticas educativas a partir dos sentimentos e das emoções do próprio sujeito que pesquisa.

Em análise ao excerto, determinadas características estilísticas ganham destaque, quais sejam:

- 1) Constância de verbos conjugados na primeira pessoa do discurso (“sentimos”, “inquietou-nos”, “vivenciamos”, “procurávamos” etc.);
- 2) Marcação do tipo narrativo (“ao longo do ano letivo de 2007, vivenciamos situações de violência física e simbólica, diariamente”);
- 3) Juízos de valor e exposição de sentimentos dos autores (“Choque é uma palavra que resume bem o que sentimos”; “inquietou-nos pensar se havia relação entre a violência produzida no interior da escola e a do seu entorno”; “o nosso sentimento inicial dotado de um otimismo para combatê-la dentro da escola, demonstrando atenção, procurando dialogar sempre e não elevando o tom da voz para marcar a autoridade, foi sendo consumido, aos poucos, por um sentimento de frustração e desamparo” etc.);
- 4) Imprecisão quanto ao objeto analisado e às decisões quanto a ele (“havia aspectos dessa violência com os quais não conseguíamos — nem sabíamos — lidar”).

Apesar de, globalmente, o excerto em análise distanciar-se de uma conjectura tradicional de estilo acadêmico de escrita, sua coerência estilística se estabelece de maneira bastante focalizada, ao alinhar-se com os pressupostos aplicados da pesquisa autoetnográfica. Inclusive, importa mencionar que, se o artigo em questão se fidelizasse à recomendação global de estilo acadêmico, estaria rompendo com a coerência local de sua área de pesquisa, a qual exige o envolvimento do sujeito pesquisador e a expressão de suas emoções na formulação analítica de seu objeto. Tal percepção se comprova na própria explicação fornecida pelos autores do artigo acerca da autoetnografia como metodologia científica situada no campo das ciências humanas:

Pensada a partir da aproximação com o interacionismo simbólico da Escola de Chicago dos anos de 1930 e 1940, a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social. Segundo Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é uma forma de autonarrativa, ou seja, o si-mesmo no interior de determinado contexto social. Na perspectiva apresentada por essa autora, o sujeito que expressa o significado é o mesmo que interpreta e é autor. Esse aspecto apresentando concorda com o pensamento de Chang (2008) quando afirma compreen-

dê-la como uma análise cultural e interpretativa com detalhamento auto-narrativo. Avançando nessa consideração de Reed-Danahay (1997) e Chang (2008), Ellis (2004) sublinha que o termo autoetnografia sugere pensá-la como descrições narrativas de si-mesmo, etnografia de si-mesmo, autobiografia etnográfica, etnografia autointerpretativa, etnografia introspectiva e narrativa pessoal etnográfica (Bossle; Neto, 2009, p. 133).

Tal circunstância permite considerar que certas quebras com padrões textuais e/ou estilísticos do gênero são, em determinados contextos, necessárias para que ele se ressignifique e mantenha uma funcionalidade que repercuta no contexto interacional em que está sendo aplicado.

Outro caso de texto acadêmico que vai na direção oposta ao último exemplo é o que segue, escrito por Freitas *et al.* (2014), intitulado “Propriedades farmacológicas da Aloe vera (L.) Burm. f.” e localizado na área de ciências naturais:

No tratamento de queimaduras a A. vera foi testada em estudo publicado por Khorasani *et al.* (2009) que fizeram comparação entre a sulfadiazina de prata a 1% (tratamento comumente utilizado) e um creme contendo A. vera a 0,5% em 30 indivíduos com queimadura de segundo grau. O creme contendo A. vera se mostrou superior ao promover a cicatrização e reepitelização da pele em menos de 16 dias, enquanto os ferimentos tratados com o creme contendo sulfadiazina de prata levaram em média 19 dias para cicatrização (Freitas *et al.*, 2014, p. 301).

Conforme se percebe, o excerto do artigo em questão, cujo enfoque é a revisão de literatura das propriedades da Aloe Vera dentro da farmacologia, está muito mais próximo de prescrições estilísticas gerais quanto ao gênero artigo acadêmico. Ainda assim, isso não é justificativa para afirmar que esse trabalho desempenha melhor coerência estilística com o contexto de produção acadêmica do que o anterior. Trata-se, mais uma vez, de convenções que se fixam mais ou menos em determinados espaços de socialização acadêmica, a depender de suas características, das bases teóricas e filosóficas que os constituem e dos interlocutores que se tornam corresponsáveis pela identidade epistemológica da esfera, pelo fluxo e pela relevância de suas produções.

Considerações finais

Conforme defendeu-se ao longo do presente capítulo, é parte do ofício do autor-pesquisador (seja iniciante ou experiente) a busca pelo

estabelecimento de uma coerência condicionada aos enquadres de seu plano de trabalho, de modo que seus resultados alcancem a validade necessária ao contexto específico de interação acadêmica no qual se insere. É nessa premissa que cabe evocar uma relevante contribuição da LT ao ensino de escrita acadêmica e que diz respeito à ideia de que o texto:

passa a existir no momento em que parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. [...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação (Koch, ([1995] 2014, p. 25-26).

Pelas lentes da LT, é possível trazer para o bojo da escrita acadêmica a contestação quanto a um caráter aparentemente imaculado desse tipo de produção. Em outra direção, é preciso olhar para o texto acadêmico como entidade multifacetada (Elias, 2016) que se constitui não só pelo apreço aos enquadres teórico-metodológicos que caracterizam a práxis acadêmica, mas por fazer-se pertencer a um contexto social, histórico e epistemológico de trabalho que se especifica em cada área do conhecimento.

Obviamente, não há neste capítulo a defesa de uma produção de textos acadêmicos à revelia. Ainda que seja possível testificar que a coerência é relativa e se ressignifica em cada microesfera na qual um saber se constitui academicamente, deve-se respeitar o que é e para que serve um texto produzido em um gênero acadêmico. Em função dessa atenção à funcionalidade do texto, importa pensá-lo como fenômeno interacional que não só responde a uma pergunta de pesquisa, mas também a uma área de conhecimento, a uma disciplina, a uma abordagem teórica, a uma comunidade acadêmica, a um público-alvo e a tantos outros envolvidos em seu processo.

Focalizando a questão do ensino de texto em interface com o estudo da coerência, cabe retomar o que afirma Buin (2015, p. 90-91), quando propõe que “em situações de ensino, a coerência parece estar amplamente vinculada às questões que envolvem a interação. Trata-se de uma construção que não se esgota na relação e nem sempre é imediatamente reconhecível ou evidente, entre elementos puramente linguísticos”. Assumindo que há na universidade contextos específicos de interação, os quais demandam registros e articulações particulares com a língua e os gêneros acadêmicos disponíveis, resta o entendimento de que as teorias do texto serão produtivas para a formação de novos pesquisadores capa-

citados a uma produção acadêmica relevante e coerente com suas áreas de estudo, epistemologias e ancoragens teórico-metodológicas.

Outro ganho evidenciado nessa articulação é o de que as teorias do texto e seus avanços quanto às noções de contexto e coerência, já debatidos anteriormente, estimulam, no âmbito do ensino-aprendizado da escrita acadêmica, o desenvolvimento de estudantes e pesquisadores em formação cada vez mais autônomos quanto à produção de conhecimento e aos desafios com o ofício científico. Conforme asseveram Choís e Jaramillo (2016), o pesquisador em formação assume uma nova posição frente ao conhecimento, tendo não apenas de o consumir, mas também de o produzir.

Com isso, as orientações teóricas da LT nas práticas de escrita na universidade corroboram a quebra de paradigmas e do senso comum baseados em uma orientação definitiva sobre o que seriam os textos e os gêneros acadêmicos. Por meio de um olhar atento às práticas histórica e socialmente situadas no ensino da escrita acadêmica, formam-se novas condições para uma atuação mais horizontalizada, crítica e autônoma frente à construção de textos em gêneros acadêmicos diversos.

Por fim, entende-se que uma consequência possível à formação no ensino superior, no âmbito dos usos do texto acadêmico, seja a compreensão de que

Um texto não tem por que ser um exercício de ventriloquismo ou mimetismo acadêmico, mas de outro modo, um exercício analítico e argumentativo que permita que o autor fale *por si*. Ou seja, falar em primeira pessoa, nesse caso, não tem nada a ver com fazer da escrita um confessionalário nem um palco narcísico, mas um equipamento de enunciações, ponderações, postulados e argumentos que, em última análise, atualizam uma negociação com o leitor (Pereira, 2013, p. 226, grifos do autor).

Por fim, espera-se, por meio desta reflexão, contribuir com o distanciamento do ventriloquismo nas relações com o texto, seja na graduação, na pós-graduação ou nas demais situações de pesquisa e produção de conhecimento científico. Para tanto, o debate contínuo tem a função de não só robustecer a academia, como também atualizá-la diante dos desafios diversos contidos na produção, recepção e compreensão de textos acadêmicos.

Referências

ALMEIDA, Hederson Aparecido de; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. A Tomada de Consciência sobre o uso de Analogias Espontâneas: Contribuições de uma Formação

- Continuada Desenvolvida com Professoras de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 26, e20067, 2020.
- ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão & coerência**. Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BARRENECHEA, Cristina Azra. **Redação científica: com o uso de ferramentas tecnológicas**. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba, 2016.
- BENTES, A. C. Texto. In: AZEVEDO, T. M.; FLORES, V. N. **Estudos do discurso: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2024, p. 329-352.
- BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, 2009.
- BRAMBILA, Guilherme. **O processo da escrita na pós-graduação: o academicismo como prática de dessubjetivação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.
- BRAMBILA, Guilherme; ELIAS, Vanda. O campo das práticas de estudo e pesquisa e suas implicações para a leitura na escola básica. **PERcursos Linguísticos**, v. 13, n. 35, 2023, p. 64-84.
- BUIN, Edilaine. Coerência textual na escola e práticas de letramento. **Raído**, v. 9, n. 18, 2015, 85-112.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; ELIAS, Vanda. Linguística Textual e estudos do hipertexto: focalizando o contexto e a coerência. In: CAPISTRANO JR., Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Editora Labrador, 2017, p. 317-388.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- CHOIS, Pilar; JARAMILLO, Luis. La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. **Lenguaje**, n. 44 v. 2, 2016, 227-259.
- ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, edição especial, v. 14, n. 12, 2016, p. 191-206.
- FACULDADES ESEFAP. **Manual de normas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Faculdades Esefap, 2013.
- FREITAS, V. S. *et al.* Propriedades farmacológicas da Aloe vera (L.) Burm. f. **Revista Brasileira de plantas medicinais**, v. 16, n. 2, 2014, p. 299-307.
- KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1997.
- KOCH, Ingedore. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, e74611, 2021.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna (Série Dispersos), 2007.
- PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica — do excessivo ao razoável. **Revista brasileira de educação**, v. 18, n. 52, 2013, p. 213-228.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.
- VAN DIJK, Teun; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

Organizadores



HELENA MARIA FERREIRA

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras — modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras/UFLA. Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4670251806372445>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>; E-mail: hele-naferreira@ufla.br.

JACILUZ DIAS FONSECA

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF (2022). Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Lavras — UFLA (2017). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade do Noroeste de Minas — Finon (2011). Licenciada em Letras — Língua Portuguesa, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora — PUC/MG / CES/JF (2011). Bacharela em Comunicação Social, pela Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF (2009). Servidora pública, atua como professora adjunta, no Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/Faelch) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Desde 2014. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa) da UFLA. Integrante da Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (Ales). Autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1344762020789669>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0699-921X>; E-mail: jaciluz.fonseca@ufla.br.

FÁBIO LUIZ DE CASTRO DIAS

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), vinculado à linha de pesquisa Objetos Culturais e Produção de Sentidos, na subárea de Análise do Discurso. Graduado em Letras (Licenciatura em Português e Inglês) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi bolsista de iniciação científica (PIBIC-UFLA) durante toda a sua gra-



duação, período em que desenvolveu pesquisas nos campos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), da filosofia da linguagem, da epistemologia das ideias linguísticas e da historiografia epistêmica, sempre sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Villarta-Neder (DEL-FAELCH-UFLA). É membro pesquisador do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC-UFLA-CNPq). No atual momento, encontra-se integrado a pesquisas em que se dedica a analisar teórica e historicamente as teorias filosóficas de Mikhail M. Bakhtin e de Valentin N. Volóchinov, bem como as teorias linguísticas de Ferdinand de Saussure e de Louis Hjelmslev. Tem interesse, também, por epistemologia da linguística e por análises epistêmicas de teorias linguísticas em geral, além de temas relacionados à história das ideias e à metodologia de investigação epistêmica. No campo dos estudos filosóficos, interessa-se particularmente por temáticas que versam sobre a fenomenologia de Edmund Husserl e o neokantismo de Heinrich Rickert. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538459278790783>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6755-1048>; E-mail: castrodias.f.l@gmail.com.

Autores



AMANDA CARVALHO SOUZA

Atualmente, atua como professora substituta do IFMG — Campus Bambuí, lecionando disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura. Doutora e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais — PUC MINAS, onde atuou como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais- FAPEMIG/MG. Participa, como membro colaborador, do grupo de pesquisa Elinc — Estudos em Linguagem e Cognição da PUC-MG. Desenvolve pesquisas sobre o verbo e as suas categorias sintático-semânticas de tempo, modo e aspecto, investigando o papel argumentativo dessa classe de palavras numa dimensão textual, a partir dos estudos do texto e estudos funcionalistas. As suas pesquisas voltam-se para a atuação dos recursos gramaticais nos usos linguísticos que constituem as nossas interações. Desenvolveu, também, pesquisas sobre a aquisição dos verbos, em especial, dos verbos tradicionalmente nomeados de intransitivos. Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras, onde atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Ensino e Aprendizagem na submodalidade Ensino/Licenciaturas PIB LIC/UFLA. As pesquisas desenvolvidas na graduação investigavam aspectos gramaticais do PB, a partir da língua em uso.

ANA CRISTINA CARMELINO

Graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (IEL, Unicamp). Professora associada da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É membro do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Coordena o Grupo de Estudos de Textos Humorísticos (GETHu/CNPq) e integra o Centro de Pesquisa Fórmulas e Estereótipos-Teoria e Análise (FEsTA). Desenvolve pesquisa na área de texto, discurso, retórica e humor. Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3611805324589054>; Link para Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7576-0595>; E-mail: a.carmelino@unifesp.br; anacriscarmelino@gmail.com.br.

ARABIE BEZRI HERMONT

Desde 2010 é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e, desde 2000, atua na da Graduação em Letras e Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É ainda membro do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras. É coordenadora e pesquisadora do grupo de pesquisa ELINC (Estudos em Linguagem e Cognição) e coordenadora do projeto de extensão ALEGRIA (Apre-



dizagem de Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia). Conduz e orienta trabalhos que investigam fenômenos sintáticos, morfológicos, lexicais e fonológicos, além de temas relacionados à alfabetização e ao letramento, muitas vezes, dentro da área de psicolinguística, considerando tanto a perda quanto a aquisição de linguagem por parte de pessoas sem problemas nesse processo e por parte de indivíduos com déficit linguístico e/ou cognitivo. Atualmente, dedica-se a compreender como as noções tempo, modo e aspecto são representadas na gramática mental de pessoas em processo de aquisição de linguagem típico e atípico, além da relação de tais noções na leitura e produção escrita. Possui doutorado (2005) e mestrado (1999) em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e graduação em Letras (1997) e Comunicação Social (1989) pela Universidade Federal de Minas Gerais.

CLEMILTON LOPES PINHEIRO

É doutor em Letras, área de Filologia e Linguística Portuguesa, pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Assis, com tese na área de Linguística Textual. Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade Nova de Lisboa (Portugal), na Universidade Sorbonne Nouvelle — Paris 3 (França) e na Universidade de Tübingen (Alemanha). Atualmente, é professor de Linguística na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 — CNPq. Tem interesse, de forma particular, por temas ligados aos estudos linguísticos do texto/discurso e à história das ideias linguísticas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7756919777040878>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4285-9932>; E-mail: clemilton.pinheiro@ufrn.br.

FLORENCIA MIRANDA

Doutora (2007) e Pós-doutora (2013) em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal), especialidade em Teoria do Texto. Professora de Português como Língua Estrangeira na Argentina desde 1996. Professora titular da Licenciatura em Português da Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Nessa mesma instituição, é Coordenadora dos seguintes espaços: Doutorado em Linguística e Línguas, Departamento de Línguas e Cátedra livre bilíngue “Paulo Freire”. Pesquisadora (categoria II) na área da Linguística Textual e da Didática das Línguas no Centro de Estudos Comparativos da Universidad Nacional de Rosario e colaboradora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Foi Presidente da Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP). Atualmente, é Coordenadora do Núcleo de Ensino de Português e Espanhol como Línguas Segundas e Estrangeiras (PELSE) da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) e Coordenadora da Red Universitaria de Lenguas (RULen) da Argentina.

GUILHERME BRAMBILA

É Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. Realiza, atualmente, pesquisa em nível de pós-doutorado na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob supervisão da Professora Dr.^a Vanda Elias, pelo Programa de Pós-Doutorado Estratégico da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes). É Doutor em Linguística pelo programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES). Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa como língua materna e adicional. Realiza pesquisas inseridas nos estudos do texto, com interesse em leitura e produção textual em contexto escolar e acadêmico. É membro do Grupo de Pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO), da Unifesp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0090371350271567>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5020>.

HÉLDER SOUSA SANTOS

Licenciado em Letras, português e inglês, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas. Possui mestrado em Linguística e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Foi docente no ensino fundamental e médio da rede privada de ensino por dez anos. É pesquisador e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro- IFTM- Campus Paracatu, onde atua em ensino, pesquisa e extensão na área de Língua Portuguesa. Tem experiência em Linguística, particularmente em Enunciação e Semântica. Atualmente realiza estágio pós-doutoral na Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5843656575030595>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9557-9590>; E-mail: heldersousa@iftm.edu.br.

IGOR ANDRADE BARBOSA

Graduando do oitavo período letivo em Letras Licenciatura Plena — Português/Inglês — pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEMIG) na área de Teoria e Análise Linguística sob orientação da Professora Doutora Mauriceia Silva de Paula Vieira (DEL/FAELCH) com o Projeto de Pesquisa “Estudos analítico-descriptivos da língua/linguagem em uma perspectiva funcionalista” voltado para os usos dos verbos impessoais no Português do Brasil. Foi monitor voluntário de Morfossintaxe do Português II, componente curricular cuja grade prevê a revisão crítica das funções sintáticas e da estruturação argumental, além da abordagem linguística dos mecanismos de articulação sintática. Atualmente, é monitor voluntário do componente curricular Uso e Estrutura da Língua Inglesa II, dedicando-se ao estudo da Linguística de *Corpus* no contexto da tradução e à Linguística Funcional. Além disso, é membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas: Texto, Discurso e Gramática (GPEFun), também na Universidade Federal de Lavras. Tem interesse em estudos semântico-sintáticos voltados para fenômenos relacionados à organização da estrutura argumental dos verbos no PB em perspectiva cognitivo-funcional.

ISABEL MUNIZ-LIMA

Professora Adjunta na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE-UFAL). Possui duplo doutorado em Linguística, sob sistema de cotutela realizado pela Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC) e pela Universidade Nova de Lisboa (NOVA/FCSH). Sua tese de doutoramento sobre modos de interação em contexto digital na perspectiva da Linguística Textual foi indicada para o Prêmio

Capes de Teses 2023 e publicada em livro, em 2024, pela Editora Pontes. É Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC), com dissertação sobre interação escrita em contexto de uso da Aprendizagem Cooperativa. Tem especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade 7 de Setembro (Fa7), com monografia voltada para a inserção do audiolivro na sala de aula. Atuou como professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE) de 2011 a 2018 e como professora temporária de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) em 2021. É membro dos grupos de pesquisa Protexito (UFC), Gramática & Texto (NOVA/FCSH), GETEL (UFAL) e GEDEALL (UFAL). Atua como Editora Associada do Periódico de Linguística Entrepalavras. Pesquisa nas seguintes áreas: Linguística Textual e Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0970361490316942>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2809-8292>.

MATEUS PARDUCCI SOARES DE LIMA

Licenciado em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre e doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da mesma instituição (PPgEL/UFRN). É professor substituto de Linguística na UFRN. Possui interesse em história das ideias linguísticas, em estudos teórico-epistemológicos e em ensino de linguística teórica. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5103653388085254>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9662-2493>; E-mail: mateus.parducci@ufrn.br.

MAURICEIA SILVA DE PAULA VIEIRA

Mauricéia Silva de Paula Vieira é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Concluiu o mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003), na área de Leitura: produção e recepção de textos. Possui especialização em Processo de Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa e Especialização em Alfabetização. Graduada em Letras Português-Francês e bacharel em Direito. Suas pesquisas se inserem nas seguintes temáticas: aspectos morfossintáticos do português brasileiro, análise linguística e semiótica aplicada aos gêneros textuais, interações mediadas pelo computador, alfabetização e letramento, práticas de linguagem e ensino. Coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Leitura e Escrita (GEPL), na Universidade Federal de Lavras. Docente no Mestrado em Letras (PPGL/UFLA) e no Mestrado em Educação (PPGE/UFLA).

ORMEZINDA MARIA RIBEIRO (AYA)

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU e doutora em Linguística e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP-Araraquara, com Pós-Doutorado pela Universidade de Brasília-UnB. Pesquisadora e professora Associada da UnB, lotada no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP, ministra aulas e orienta nos cursos de graduação em Letras e nos Programas de Pós-Graduação em Linguística-PPGL e Pós-Graduação em Educação-PPGE-MP. É líder do Grupo de Pesquisa no CNPq “SIGNO- Os significantes e significados do ensino e da produção de textos:

pesquisa, ação, reflexão” e Vice-Líder do Grupo “ALEA- Laboratório de Associação da Linguística, Educação e Antropologia em Estudos de Contato de Línguas, Dialetos e Grupos Sociais na Europa, África e Américas”. É autora de vários livros na área de educação e linguagens, tais como “Na teia de Penélope- Metáforas na Educação”; “Tecer textos: fios e desafios”; “Diálogos sobre letramento: de professores para professores” e “Janelas na construção da leitura”, dentre outros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1303707962390972>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5911-3005>; E-mail: aya@unb.br.

PAULO RAMOS

Jornalista e professor associado do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo, onde coordena o Grupesp (Grupo de Pesquisas sobre Quadrinhos). É membro do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Integra o Observatório de Histórias em Quadrinhos da Universidade de São Paulo. Autor de vários livros e artigos sobre histórias em quadrinhos, seu principal tema de pesquisa. Link para currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6622602721067546>; Link para Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9348-4176>; E-mail: contatopauloramos@gmail.com; paulo.ramos@unifesp.br.

STELYO RUBENS DE SOUZA NOGUEIRA

É professor efetivo de Língua Portuguesa das redes estadual (Ceará) e municipal (Fortaleza). Atualmente, cursa doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN, com pesquisa voltada à área da Análise do Discurso Digital. É Mestre Profissional em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN, com pesquisa na área de referênciação e ensino. Tem especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará — UECE (Fortaleza). Atua na área de texto, discurso e ensino. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7231302799224412>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0878-9280>; E-mail: stelyorubens@gmail.com.

THAYNÁ CRISTINA ANANIAS

Licenciada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre e doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da mesma instituição (PPgEL/UFRN). Foi professora substituta de Linguística, também na UFRN, e, atualmente, é professora substituta no IFRN. Possui interesse em teorias linguísticas e no estudo dos sons na linguística. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9706475335691955>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6646-501X>; E-mail: thayna.ananias@ufrn.br.

Destinada a estudantes e professores de Letras, esta coletânea oferece uma abordagem atual e crítica sobre os modos de organização e funcionamento dos textos, ancorada na Linguística Textual. Inspirada em Barthes, que compreende o texto como tecido de múltiplas escrituras que se realizam no leitor, a obra convida à reflexão sobre a linguagem em uso, em toda a sua diversidade e complexidade. Frente às transformações sociais e tecnológicas, torna-se urgente repensar pressupostos teóricos e metodológicos que deem conta das diversas modalidades de linguagem: verbal (oral e escrita), visual, sonora, gestual, espacial e tátil. Os capítulos reunidos propõem análises que articulam teoria e prática, fundamentais para a formação docente e para o trabalho com leitura, produção e interpretação de textos nos mais diversos contextos. Valendo-se de contribuições de autores consagrados, os estudos aqui apresentados ampliam o olhar sobre os textos como práticas sociais, resultantes de escolhas linguísticas e semióticas. Como afirma Mia Couto, é preciso uma língua que nos dê raízes e outra que nos faça voar — e esta obra se insere nesse horizonte, oferecendo subsídios para formar leitores críticos, capazes de compreender e atuar nas múltiplas dimensões da linguagem. Uma leitura essencial para quem ensina e aprende Letras.

